

MARIA DAS GRAÇAS BARACHO



FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MUNDO DO TRABALHO

UMA TRAVESSIA EM CONSTRUÇÃO?



editoraifrn

MARIA DAS GRAÇAS BARACHO

FORMAÇÃO
PROFISSIONAL
PARA O MUNDO
DO TRABALHO
UMA TRAVESSIA EM CONSTRUÇÃO?



editoraifrn

Natal, 2018

Presidente da República
Michel Temer

Ministro da Educação
José Mendonça Bezerra Filho

Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
Eline Neves Braga Nascimento



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo
Coordenadora da Editora IFRN
Kadydja Karla Nascimento Chagas

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Alexandre da Costa Pereira
Ana Paula Borba Costa
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anisia Karla de Lima Galvão
Carla Katarina de Monteiro Marques
Cláudia Battestin
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francisco das Chagas Silva Souza
Genoveva Vargas Solar
Jeronimo Mailson Cipriano Carlos Leite
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira

Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior
Jozilene de Souza
Jussara Benvindo Neri
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Márcio Adriano de Azevedo
Maria da Conceição de Almeida
Nadir Arruda Skeete
Paulo de Macedo Caldas Neto
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Regia Lúcia Lopes
Rejane Bezerra Barros
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Sílvia Regina Pereira de Mendonca
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão Linguística
Rdrigo Luis Silva Pessoa

Edição eletrônica: E-Book
Prefixo editorial: 94137
Linha Editorial: Acadêmica
Série: Professus Litteratus
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300, Natal-RN.
Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Professus Litteratus

Integram a Série *Professus Litteratus* da Editora IFRN obras de caráter singular que contribuem para o conhecimento da história da educação profissional e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Com essas publicações, busca-se valorizar e socializar a qualidade da produção acadêmica, além de prestar o devido reconhecimento àqueles servidores com célebre atuação junto ao IFRN, por, no mínimo, 10 (dez) anos.

Dessa forma, contempla-se, anualmente, um servidor ativo ou aposentado, dentre os indicados pelo Reitor e/ou pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que possuam obra de relevância institucional, nacional e/ou internacional, com contribuições para o desenvolvimento da educação, ciência, tecnologia e/ou cultura.



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

B268f Baracho, Maria das Graças.
Formação profissional para o mundo do trabalho: uma travessia em construção? / Maria das Graças Baracho; projeto gráfico, diagramação e capa Charles Bamam Medeiros de Souza; revisão linguística Rodrigo Luiz Silva Pessoa. – Natal: IFRN, 2018.
299 p : il. color.

ISBN: 978-85-94137-61-6

1. Educação. 2. Educação escolar. 3. Educação – Trabalho. I. Borracho, Maria das Graças. II. Título.

CDU 37

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

- 1.1 ORGANIZAÇÃO DO LIVRO 18
- 1.2 ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA 20
- 1.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO 26
- 1.4 OBJETO DE ESTUDO 39
- 1.5 OBJETIVOS 40
 - 1.5.1 Geral 41
 - 1.5.2 Específicos 41
- 1.6 O PERCURSO METODOLÓGICO 41
- 1.7 JUSTIFICATIVA 47

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAS COMO SE ORGANIZA A PRODUÇÃO: NEXOS ENTRE A FORMAÇÃO EXIGIDA PARA O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL 50

- 2.1 O TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO TAYLORISTA/FORDISTA: FUNDAMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO 51
- 2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O ENFOQUE ORGANIZAÇÃO TAYLORISTA/FORDISTA 61
 - 2.2.1 O ensino técnico e o contexto do trabalho no Brasil 78
- 2.3 O TRABALHO SOB A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL 90
- 2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NEXOS COM A BASE TÉCNICA TOYOTISTA NO BRASIL 98
 - 2.4.1 A formação profissional para o Mundo do trabalho no contexto da organização toyotista 108
 - 2.4.2 Formação humana integral: avanços e recuos 113
 - 2.4.3 Qualificação profissional e a (im) pertinência do termo em relação à formação profissional na perspectiva de uma formação humana integral 118

3 MARCOS QUE SUBSIDIARAM A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA **136**

3.1 PRINCIPAIS MARCOS **141**

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DOS ANOS DE 1990 **157**

3.3 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GÊNESE DO PROEJA **166**

3.3.1 O Proeja: o real e o desejado **168**

4 AS CONCEPÇÕES NO PLANO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE EJA **184**

4.1 O CAMPUS MOSSORÓ NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE **185**

4.2 PLANO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS **190**

4.2.1 Concepção de trabalho e mundo do trabalho **196**

4.2.2 Concepção de formação humana integral **199**

4.2.3 A concepção de qualificação profissional **203**

5 A VISÃO DE PROFESSORES E EGRESSOS SOBRE TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL **210**

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE TRABALHO E MUNDO DO TRABALHO **213**

5.2 CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL **224**

5.3 CONCEPÇÕES SOBRE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL **243**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **258**

REFERÊNCIAS **273**

PREFÁCIO

As ideias nada podem realizar. Para realizar as ideias são necessários homens que ponham a funcionar uma força prática. — Karl Marx

Este livro sintetiza a trajetória de uma professora e pesquisadora que vem dedicando, ao longo de décadas, grande esforço acadêmico, teórico e prático, voltados à compreensão e à transformação das relações entre trabalho e educação, especialmente no que se refere à educação profissional técnica de nível médio e à Educação de Jovens e adultos (EJA), no sentido de que essas possam contribuir para a formação integral dos adolescentes, jovens e adultos do nosso país.

Nesse sentido, a obra é riquíssima do ponto de vista teórico-conceitual e metodológico, porque apesar de ter seu cerne em uma pesquisa específica, o texto é permeado de toda a produção e experiências prévias da professora Graça Baracho em sua vida acadêmica e profissional.

O livro se constitui em uma aprofundada discussão sobre a relação entre trabalho e educação, pois a partir de um objeto claramente delimitado, um curso técnico proporcionado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) na modalidade EJA, se investiga a relação entre esse curso e suas contribuições para a formação integral dos participantes. Toda a pesquisa desenvolvida se fundamenta em análises agudas e rigorosas, com base no materialismo histórico-dialético, sobre as múltiplas determinações que constituem a totalidade social na qual o curso investigado está inserido.

Nessa perspectiva, a autora dedica atenção especial à discussão sobre a relação trabalho e educação escolar ao longo do século XX e início do século XXI. Transita entre o taylorismo-fordismo e o toyotismo, explicitando para cada uma dessas formas de organização da produção seus sustentáculos e o tipo de trabalhador requerido por cada uma delas. O texto explicita que o taylorismo-fordismo não foi apenas uma forma de organizar a produção, pois não existiu de forma isolada, mas em um contexto mais amplo no qual “se inter-relacionava de forma interdependente com o estado de bem estar social e com o acordo tácito entre o capital e a classe trabalhadora, constituindo-se assim em uma forma de regulação social” (p.62). Da mesma forma, a mudança para a organização toyotista (acumulação flexível) da produção não existiria sem uma nova forma de regulação social, agora sustentada na conjugação dessa com o neoliberalismo e a mundialização do capital. Em ambos os casos, a educação escolar foi convocada a formar trabalhadores que pudessem atender às demandas específicas dessas formas de regulação social: tanto trabalhadores “hiperespecializados” em tarefas repetitivas no taylorismo-fordismo quanto trabalhadores polivalentes sob a égide da acumulação flexível. Também se discute que nessa tensão entre o que o capitalismo demanda da educação escolar, em termos de formação da classe trabalhadora e o que a escola faz, não há uma relação de linearidade.

Assim, apesar da hegemonia do capital, há movimentos contra-hegemônicos que se fundamentam em concepções emancipatórias de formação humana. Analisa-se que, nessa direção, vem se produzindo avanços teórico-conceituais nas últimas décadas. Para isso, a autora se fundamenta em autores como Gramsci, Marx e Engels, Manacorda, no plano mundial, e autores brasileiros como Saviani, Frigotto, Kuenzer, Ciavatta, Lucília Machado, dentre outros. Para isso, recorre

aos conceitos de omnilateralidade, politecnicidade e escola unitária e do diálogo entre tais conceitos e a realidade brasileira.

Esse movimento vem produzindo como síntese a proposta de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI) como uma possibilidade concreta de avanço na direção da formação humana integral. Um tipo de formação que considera as demandas do mundo do trabalho, mas a elas não se restringe, ou seja, uma formação que cuida da dimensão técnico-científica em sentido amplo, de modo que a ela incorpore de maneira irrenunciável os conhecimentos que permitam aos sujeitos a compreensão da totalidade social em que estão inseridos e, portanto, as forças em disputa na sociedade para, a partir de então, poder atuar de forma crítica, autônoma e emancipada.

Entretanto, a autora reconhece que, na sociedade capitalista, a centralidade do trabalho está na produção de mercadorias, o que, no lado da escola, é incompatível com a concepção de formação humana integral e que, portanto, “ela, por si só, não poderá resolver o problema da formação profissional” (p.139), mas “A ampliação da Educação Básica e Profissional de qualidade pode amenizar os efeitos perversos da modernização capitalista” (p.118).

Considerando esse contexto amplo das relações entre trabalho e educação, a autora passa a mergulhar com mais profundidade no seu objeto central de estudo, que é a relação entre a formação proporcionada por um curso de EMI no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e a concepção de formação humana integral.

Antes de tratar diretamente sobre esta parte da obra, compreendo ser relevante tecer considerações sobre o Proeja, suas possibilidades e suas limitações.

Este é um Programa que tem grande potencial de contribuir para a melhoria da qualidade tanto da EJA quanto da EP. As ofertas decorrentes do Proeja direcionam-se à ampliação de oportunidades educacionais de qualidade socialmente referenciada aos jovens e aos adultos que não concluíram a educação básica na denominada idade própria, o que não ocorre por falta de vontade, mas pela impossibilidade de permanecer na escola, em função de problemas dela própria e do sistema educacional como um todo, como também das condições de vida dos estudantes-trabalhadores da EJA, especialmente aquelas relacionadas com a classe, com o gênero e com a etnia.

O Proeja nos diz que é possível pensar na EJA integrada à EP na perspectiva da formação humana integral da classe trabalhadora e nos diz mais: é possível ir além do pensamento e colocá-la em prática nas escolas onde houver condições materiais concretas e compromisso ético-político dos envolvidos com essa formação.

Portanto, quero ressaltar a relevância acadêmica e política de uma pesquisa comprometida com a produção de conhecimento voltado para a formação do público da EJA e da educação profissional.

Quanto ao texto, a autora desenvolve esta parte da pesquisa em diálogo com documentos legais e institucionais sobre o Proeja e com os próprios sujeitos envolvidos no processo formativo, que são professores e egressos do curso investigado, tendo como categorias de análise: trabalho, mundo do trabalho, formação humana integral e qualificação profissional, com a finalidade de identificar relações entre o curso investigado e a concepção de formação humana integral anunciada nos documentos que fundamentam o Proeja.

Por meio da análise desenvolvida, a autora conclui que no curso investigado se encontram características que sinalizam

para a concepção de formação humana integral. Afirma-se que “essa formação integrada pode contribuir para que o egresso, inserido no mundo do trabalho, avance na direção de uma leitura crítica de mundo que permita compreender os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, próprios do trabalho” (p.259). Mas, também se conclui que em razão das características da sociedade capitalista que a materialização plena dessa concepção formativa encontra grandes obstáculos.

A autora destaca como barreiras as constantes mudanças de rumo das políticas educacionais, que se refletem em legislações as quais se opõem em termos de concepções de formação humana. Exemplifica também, dentre outros aspectos, com a própria legislação que criou o Proeja, em 2005, e os documentos base que fundamentam esse Programa, que se assentam na concepção de formação humana integral. Esses documentos, mesmo continuando em vigor, foram fragilizados pela criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec). Nele, a concepção de formação humana assumida vai de encontro a uma educação submetida à lógica do mercado e em direção contrária à formação humana integral.

Como a pesquisa que resultou na presente obra foi concluída antes da atual reforma do ensino médio em andamento no país, devo acrescentar que esta situação recorrente de descontinuidades e mudanças de rumo das políticas educacionais vem se agravando a partir de 2016, quando a MP nº 746, que deu origem à Lei nº 13.415/2017, entrou em vigor e, em 2018, quando foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Esses três documentos estão em pleno vigor e regulam o funcionamento do ensino médio nacional, incluindo, a formação técnica e profissional de nível médio.

Essa reforma em curso, gestada no atual contexto de golpe contra a sociedade brasileira, especialmente, no que concerne ao ataque aos direitos conquistados pela classe trabalhadora mais empobrecida do país até meados da presente década, tende a radicalizar a dualidade educacional no ensino médio e na educação profissional.

Mas essa constante descontinuidade das políticas públicas educacionais que implicam em mudanças no direcionamento da educação nacional, em vez de serem fruto de distorções da gestão expressam os movimentos decorrentes das correlações das forças em disputa que ora avançam (pouco) na direção dos interesses da classe trabalhadora, ora recua frente ao capital, que “retoma as rédeas” e impõe o rumo que lhe interessa. Por isso, a autora afirma que “Percebe-se, então, que ao trabalhar a formação humana integral em uma sociedade cuja base de produção é o lucro, torna-se dificultoso completar o ciclo na sua totalidade, pois, simultaneamente, acontecem o processo de alienação subjetiva e objetiva do trabalho, e a expropriação do saber, enquanto formação ampliada da ciência como um todo” (p 268).

Para finalizar, quero reiterar a importância da obra em suas dimensões acadêmica e política. Academicamente, a pesquisa é bem fundamentada do ponto vista teórico e metodológico, tendo como referência o materialismo histórico-dialético. O objeto de estudo é extremamente pertinente e relevante, pois trata de produção do conhecimento na confluência entre o ensino médio, a educação profissional e a EJA, em um país em que há mais de 80 milhões de pessoas entre 18 e 59 anos de idade¹ que não concluíram a educação básica, nem têm uma formação técnica de nível médio e no qual a matrícula anual na modalidade EJA não

1 MACHADO, Maria Margarida. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

alcança os 3,5 milhões. Além disso, grande parte daqueles que se matriculam não chegam ao final do ano frequentando a escola, porque as demandas da produção da vida os fazem “optar” por alguma forma de auferir rendimentos, ainda que de forma precária, ao invés continuar na escola, dando prosseguimento à sua formação. Tudo isso reforça a importância da dimensão política desta obra, que já mencionei anteriormente.

Finalmente, quero convidar a todos/as a mergulhar em profundidade neste livro, que é denso do ponto de vista teórico e, politicamente, é um manifesto em defesa da formação humana integral dos trabalhadores-estudantes da EJA e da educação profissional.

Boas leituras!

Bons estudos!

Dante Henrique Moura
Natal/RN, janeiro de 2019

Dedicatória

Aos netos: Juarez Neto, Letícia, Enzo e Maria Eduarda.

A Otávio (esposo) a quem tenho muito carinho.

[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência.
(MARX, 1957, p. 11).

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho que, sem dúvida, teve a colaboração de inúmeras pessoas, as quais contribuíram para que muitas lacunas fossem superadas. A essas pessoas, manifesto meu carinho e gratidão.

Ao Professor Dr. Antônio Cabral Neto, a quem debito grande parte do que foi possível desenvolver neste trabalho, dada a competência técnica e política demonstrada, associada a uma vasta experiência acumulada ao longo dos anos acadêmicos no campo da educação e, em especial, das políticas educacionais.

Aos professores Dr. Dante Henrique Moura e Dr. Domingos Leite Filho, pelas valiosas observações e sugestões apresentadas.

À querida amiga professora Magda Neri, pela competência, dedicação, apoio e disponibilidade durante a feitura do livro.

Aos professores de formação geral e técnica do Curso Técnico de nível médio integrado em Edificações na modalidade EJA do IFRN - *Campus Mossoró* e egressos da primeira turma do respectivo Curso que, prontamente, aceitaram participar como sujeitos da pesquisa empírica, gravando entrevistas.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN -IFRN, por meio da Editora IFRN, na série *Professus Litteratus*, que possibilitou a publicação deste livro.

A equipe de profissionais da Editora IFRN que participou de todo o processo de editoração do livro, o meu carinho e gratidão. Cabe destacar a competência, responsabilidade e o zelo na feitura deste livro aos profissionais Rodrigo Luiz e Charles Bamam, o meu agradecimento.

1

INTRODUÇÃO

1.1 ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

O presente livro consta de uma introdução, quatro capítulos e considerações finais. Na introdução, procurou-se imprimir uma visão geral do estudo, deixando expressa a contextualização da temática trabalho e educação escolar, objeto de estudo, os objetivos geral e específicos, a tese formulada, a justificativa que subsidiou a realização da pesquisa e, por último, as considerações finais a que se chegou ao término do trabalho . O primeiro capítulo está intitulado: trabalho e educação escolar e as formas como se organiza a produção: nexos entre a formação exigida para o mundo do trabalho e a formação humana integral. Nesse capítulo, buscou-se compreender o trabalho nas formas de organização taylorista, fordista e toyotista, desde o século XIX até os dias atuais, visto em um panorama mais geral de mundo e, ao mesmo tempo, trazendo, para o Brasil, as suas particularidades. Nesse contexto, faz-se uma mediação com a formação profissional do sujeito veiculada pela via escolar, abordando a formação profissional, necessária para o mundo do trabalho e a alternativa da formação humana integral.

O segundo capítulo trata das políticas da educação profissional e da educação de jovens e adultos e sua relação com a formação humana integral. Nesse capítulo, faz-se uma análise

dos marcos que induziram as políticas educacionais voltadas para a Educação profissional e para a educação de jovens e adultos, destacando aquelas pautadas na concepção de um currículo, comprometido com a formação humana e integral de jovens e adultos.

O terceiro capítulo faz uma análise das concepções sobre trabalho, formação humana integral e qualificação profissional, tomando, como referência, o Plano do Curso Técnico de nível médio integrado em Edificações na modalidade EJA - 2006 do IFRN, *Campus Mossoró*.

No quarto capítulo, procedeu-se a uma análise das concepções sobre as dimensões trabalho, formação humana integral e qualificação profissional, expressas por professores e egressos da primeira turma de Edificações Proeja, por ocasião das entrevistas realizadas. Essas três dimensões são explicitadas por meio das falas do público pesquisado, oportunidade em que foram identificados os aspectos que convergem para uma formação profissional na perspectiva de uma formação humana integral.

Por fim, nas considerações finais, buscou-se fazer uma análise das concepções expressas pelos entrevistados pesquisados à luz do referencial teórico estudado e das políticas educacionais voltadas para a educação profissional e para a EJA com destaque ao Proeja. Em face do estudo realizado e com base nas dimensões formuladas a partir do objeto de estudo que é a formação profissional em nível técnico por meio do Proeja com foco na formação humana integral, e diante das duas formulações teóricas sobre o currículo integrado em nível técnico, constatou-se a presença das duas tendências de currículo: uma tendência que preconiza uma formação polivalente necessária ao mundo do trabalho; a outra, porém, se apresenta de forma oposta à anterior, visto que está imbuída

das características de uma formação humana integral voltada para uma formação politécnica.

Nessa segunda tendência, conclui-se que a sua efetivação não poderá se realizar plenamente em uma escola que faça parte de uma sociedade capitalista. Mesmo não sendo possível a sua efetivação plena no contexto da sociedade, essa formação poderá ganhar corpo na medida em que a prática pedagógica da escola e, em especial, dos professores se dê conta de trazer, para a realidade de sala de aula, a interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, visando contribuir para superar a fragmentação do ensino. Assim, é provável que jovens e adultos, a partir dessa formação, desenvolvam habilidades e atitudes para o exercício autônomo e crítico de profissões e compreendam que a formação profissional não é meramente ensinar práticas de laboratórios mas proporcionar a compreensão da sociedade e do trabalho, embora se perceba a predominância na formação para o mundo do trabalho.

1.2 ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA

Constatou-se em documentos oficiais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) que o Curso Técnico de nível médio integrado em Edificações na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertado no *Campus* Mossoró do Instituto, por meio do Proeja², tem como perspectiva uma formação humana integral do sujeito.

Percebe-se, também, que a formação profissional tem sido um tema recorrente nos discursos educacionais, cada vez mais

2 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

se ampliando a partir dos anos de 1990, com destaque nas políticas de educação profissional e de educação de jovens e adultos em nível técnico e ensino médio. Assim, dependendo do contexto histórico, duas concepções se fazem presentes: uma na perspectiva de formação humana integral do sujeito; a outra, de forma bem mais contundente para o atendimento exclusivo aos interesses do mundo do trabalho na sociedade capitalista, anunciando uma formação polivalente, capaz de contribuir para o desenvolvimento do país e para a empregabilidade de trabalhadores que foram excluídos de diversos postos de trabalho de diferentes ramos da produção.

Em face dessas constatações, é pertinente investigar: como um currículo integrado na perspectiva de uma formação humana integral ou politécnica se efetiva em uma situação particular de uma escola profissionalizante da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (nesse caso, o IFRN - *Campus Mossoró*), por meio de um curso de Edificações de formação profissional em nível técnico do Proeja?

Assim, definiu-se abordar a formação profissional com base na educação escolar, ofertada no IFRN, tomando, como referência, o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico. Do ponto de vista do trabalho no seu sentido histórico, ele se situa no contexto da produção capitalista nos moldes do toyotismo, sendo marcado por profundas mutações no interior do mundo do trabalho, dada a complexidade e a flexibilidade adotadas para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. Ademais, tornou-se necessário fazer uma inter-relação com as políticas educacionais voltadas para a educação profissional e para a educação de jovens e adultos (EJA), em nível técnico, priorizando o período entre 1990 a 2009, com destaque dos anos de 1990 a 2000, por consi-

derar um período de complementação dos ajustes, iniciados em anos anteriores para o delineamento de novas políticas educacionais voltadas para a EJA. A finalização do período em estudo de 2009 se justifica pelo fato de ser o ano quando foi concluída a primeira turma do Proeja em Mossoró, constituindo, assim, o objeto de estudo.

Assim, partiu-se da compreensão de que a formação humana integral do sujeito poderá ser construída enquanto princípios e diretrizes, mesmo que seja em um contexto de sociedade capitalista, na qual o trabalho assume as formas determinadas pela própria lógica do capital.

Esse pressuposto tem como ideia central a formação profissional, que resulta de uma construção social fundamentada a partir da forma como o trabalho é conduzido no contexto da acumulação capitalista. Nessa construção social, cabe à educação escolar, em particular, veicular conhecimentos que correspondam às necessidades do mercado de trabalho sob o mito da empregabilidade.

Corroborando essa tendência, coube ao estado brasileiro e a alguns órgãos internacionais de fomento e de concepção e implementação de políticas educacionais, a partir dos anos de 1990, financiar políticas de formação profissional que tinham, na sua essência, o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades que dessem suporte ao mundo do trabalho em ascensão. Paradoxalmente, “no espaço restrito da democracia burguesa em que vivemos” (FRIGOTTO, 2005, p.27), são construídas políticas que defendem uma formação humana integral, com o Proeja se sobressaindo.

Nesse sentido, três eixos são considerados fundamentais para situar melhor a compreensão do trabalho e da formação

profissional: a mundialização³ do capital, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva.

Do ponto da mundialização do capital e da reestruturação produtiva, a partir dos anos de 1990, o Brasil vive a era do “mundo maquinal da acumulação digital” (ANTUNES, 2006, p.25) e da flexibilidade dos processos, em decorrência da introdução da informática e da microeletrônica que tem propiciado às grandes empresas uma reestruturação produtiva, manifestada na flexibilização dos processos produtivos, na implementação de formas diversificadas de gestão, na flexibilização dos regimes de trabalho que são submetidos pelas formas de subcontratação e terceirização.

Essas características geram, em relação ao trabalho, uma diferenciação do anterior modelo de organização taylorista-for-dista, conduzindo o trabalhador, do ponto de vista da ocupação, e, impulsionado pela extração da mais valia, a fazer parte das formas mais variadas de emprego, caracterizados pelo subemprego, pelos trabalhos precarizados, além do desemprego, gerando uma exclusão social do sujeito, e, em consequência, o seu “embrutecimento”. É recorrente, também, nas diversas formas de emprego, o controle do capital sobre o trabalho, prescindindo, assim, da figura física do patrão. Embora a vontade do capitalista se expresse no conteúdo do trabalho, nas relações do trabalhador com as pessoas e com as coisas, no processo de trabalho e no mercado de trabalho, não garante uma autonomia por parte do trabalhador, mas, ao mesmo tempo, amplia a participação do

3 Nesse trabalho, assume-se o termo mundialização do capital ao invés de globalização, tendo-se por base Chesnais (1996), ao afirmar que o termo mundialização, linguisticamente, é originário da palavra francesa mondialisation e apresenta muito mais força do que o termo global ao ser introduzido no discurso econômico e político. Este passa a ideia de que a economia se mundializou e há a necessidade urgente de construir instituições políticas mundiais para “dominar o movimento” (CHESNAIS, 1996, p.24).

capital na medida em que este continua prescrevendo a natureza e a quantidade do trabalho a ser produzido.

Na perspectiva da política neoliberal, o estado brasileiro vivenciou reformas que foram consolidadas em políticas temporárias, descentralizadas e flexibilizadas pela administração pública, as quais foram representadas por projetos e programas. Do ponto de vista da educação, esta adquire uma centralidade com base em cinco pontos: currículo nacional, profissionalização dos professores, gestão educacional, avaliação institucional e financiamento (DOURADO, 2013). São pontos interligados entre si e as políticas educacionais são orientadas a introduzir diversas estratégias como a própria descentralização, assumindo novas formas de gestão, direção e autonomia das escolas, a reorganização curricular e novas tarefas e responsabilidade dos professores.

Em face desses aspectos, a educação do trabalhador, a ser ofertada por escolas profissionalizantes públicas, vem demandando políticas educacionais e um sistema de formação profissional mais flexível, descentralizado e que atenda às exigências do processo produtivo (SANTOS, 2006). Assim, as políticas educacionais, formuladas de maneira mais clara a partir de 1990, defendem que a formação profissional pode exercer papel preponderante para conter os excluídos do processo produtivo e, ao mesmo tempo, garantir a empregabilidade do sujeito, na medida em que propicia uma formação polivalente. Paradoxalmente, tem-se observado, também, no que tange à formação profissional em nível técnico para jovens e adultos, a perspectiva de uma formação profissional que contemple a formação humana integral do sujeito sob o amparo jurídico dos Decretos nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e nº 5.840, de 1º de julho de 2006, referendados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) conforme o inciso I do art.36- C, correspondente à educação profissional técnica de nível médio, e o art.37, parágrafo terceiro, correspondente à

Educação de Jovens e Adultos (EJA). São artigos que dizem respeito à forma de articulação do ensino médio com a educação profissional e a EJA acrescentando, ainda, a defesa em relação a formação integrada pela via da união teoria e prática.

Dessa forma, a integração significa incluir a educação geral como parte indissociável da educação profissional

[...] em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior [...] de forma] a incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2011a, p. 24).

Assim, embora se reconheça que as formas de trabalho, adotadas pelo mundo do trabalho, visam ampliar, cada vez mais, a acumulação capitalista e a busca pela educação, elas constituem um aparato para atender a essas necessidades. Assim, o teor dos decretos faz parte dessas mesmas circunstâncias políticas, econômicas e sociais, embora, nos mínimos espaços da própria lei, o sentido dos decretos aparecem como pontos positivos em relação à EJA, quando defendem a elevação do nível de escolarização por meio do currículo e se propõe a integrar educação geral e técnica, possibilitando ao sujeito não só o atendimento aos interesses do mundo do trabalho atual, mas também a uma formação que permita uma leitura crítica da realidade. Dessa forma, o Proeja poderá avançar para uma formação humana integral, considerando o trabalho um princípio educativo na perspectiva da politecnia.

1.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A discussão da formação profissional em nível técnico se insere na temática do trabalho e da educação escolar e nas políticas educacionais introduzidas, no Brasil, a partir dos anos de 1990, com destaque para a educação profissional e a EJA. Vale ressaltar que, embora seja uma discussão antiga, o enfoque em que se pretende a integração das duas áreas de conhecimentos e da luta permanente pela elevação do nível de escolaridade de jovens e adultos só ocorreu de forma legitimada por um programa, a partir dos anos já mencionados.

Para um melhor esclarecimento do ponto de vista histórico, vale ressaltar que, no Brasil, a discussão sobre a relação trabalho e educação escolar tem se destacado, de modo geral, principalmente a partir da década de 1960, pela via da economia da educação e apoiada nos pressupostos da teoria do capital humano.

Na década seguinte - 1970 - se apresentou, para os estudiosos da temática educação escolar e trabalho, a tentativa de empreender a crítica à economia da educação. Marcaram a literatura brasileira nessa década, entre outros, os estudos de Freitag (1979), Rossi (1978) e Warde (1979).

Na década de 1980, os estudos atribuíram ênfase não mais à teoria do capital humano, mas à influência da ciência e da tecnologia no processo produtivo, procurando explicar as transformações ocorridas na qualificação/desqualificação do trabalhador. Destacaram-se os trabalhos de Frigotto (1984), Kuenzer (1985), Machado (1982), Paiva (2011) e Salm (1980). O primeiro, por ordem cronológica, vai defender que o trabalho prescinde da escola, alegando que “[...] se a finalidade da produção capitalista é a reprodução das relações capitalistas de produção, é no seio da produção mesma que devemos

buscar a formação das qualificações requeridas e não numa instituição à margem como é a escola. ” (SALM, 1980, p.25). O autor apreende que o capital cria formas de qualificação e o indivíduo passa a adquiri-las, não no âmbito da escola, mas da empresa. A esse respeito, Frigotto (1984), ao discutir a relação educação e trabalho e o papel da escola enquanto instituição produtiva ou improdutiva ao capital, faz a crítica à posição de Salm (1980), concernente à defesa do referido autor de que a “escola não prescinde do capital”, portanto, ela pode exercer a função de qualificar o trabalhador para desenvolver as atividades no processo produtivo.

Assim, Frigotto (1984), em sua análise, argumenta que, dada a organização do trabalho, o trabalhador produtivo se desqualifica, e o próprio processo de trabalho exige uma camada de trabalhadores para atuar no trabalho produtivo. Para esses trabalhadores, é requerida uma qualificação, e algumas escolas exercem essa função, transmitindo um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo. Essa seria uma das funções de determinadas escolas que, mesmo em número reduzido, transmitem “[...] um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas de capital privado ou público privado.” (FRIGOTTO, 1984, p. 153).

Machado (1982), ao fazer o estudo sobre o ensino técnico industrial, defendeu que o indivíduo egresso desse ensino se apresenta como elemento qualificado de acordo com as exigências da própria organização do trabalho. Nessa mesma linha de raciocínio, Kuenzer (1988) argumenta que o exercício das funções intelectuais é da responsabilidade de técnicos de nível médio e profissionais em nível superior. Os técnicos de

nível médio são aqueles formados pelo ensino técnico industrial e ensino agrotécnico (KUENZER, 1988).

Paiva (2011) procedeu a uma revisão sobre a bibliografia estrangeira, situando autores a partir da década de 1960 que tratam dessa relação trabalho e educação. Nesse prisma, houve debates em torno da relação entre educação e trabalho, destacando a qualificação e a formação profissional escolar. Dos autores estudados por Paiva (2011) e que tratam da requalificação do trabalhador, como: Pierre Naville, Georges Friedman, Roberto Blauner e Frank Jánossy, há unanimidade em afirmar que o processo de informatização das empresas a partir da base técnica voltada para eletrônica, microeletrônica, traz repercussões para a formação do trabalhador, exigindo uma elevação de conhecimentos e habilidades para o desempenho das funções, embora reconheçam que se aplica a uma parcela da produção: engenheiros e técnicos.

Na década de 1990, no Brasil, em face do salto qualitativo no processo de reestruturação produtiva (integrando novas tecnologias baseadas na eletrônica, na microeletrônica, provocando, por um lado, o desemprego estrutural e, por outro, uma exigência de um trabalhador com uma nova cultura do trabalho, para atuar no trabalho objetivado), é corroborada, assim, a defesa da formação profissional em nível técnico, expressa por duas concepções de currículo: uma com o objetivo de a formação atender à configuração atual do mundo do trabalho, formando um profissional que, Antunes (1999) a denomina de formação “polivalente ou multifuncional”; e a outra voltada para a perspectiva da formação humana integral.

Essas duas concepções tiveram, nessa década de 1990, diversas repercussões nas políticas educacionais e, em especial,

na educação profissional e na EJA⁴, destacando acontecimentos relevantes em escalas internacional e nacional que foram consolidados, constituindo-se em marcos que subsidiaram a formulação de políticas educacionais. Dessa forma, destacam-se oito marcos entre as décadas de 1990 a 2009, iniciando pela 7^a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; seguida da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada, na Tailândia, em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Dakar, Senegal em 2000; a II Conferência Nacional por uma Educação do campo, na cidade de Luziânia-GO em 2004; o Plano Nacional de Educação (PNE) correspondente a 2001-2010; o Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007, denominado de “Plano Brasil de Todos” e, por fim, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Belém-PA, no ano de 2009.

Esses marcos, representados por relatórios e legislações, evidenciaram a importância da educação enquanto direito para todos e, em vários deles, proclamaram a necessidade do atendimento a jovens e adultos não somente em nível da alfabetização, mas também no sentido de ampliar os níveis de escolaridade, agregando a formação profissional. Assim, duas ações normativas se destacaram em relação à formação profissional na perspectiva de uma formação humana integral: o currículo integrado do ensino médio com a educação profissional na forma regular e o Proeja, respectivamente, regulamentados pelos Decretos de nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e de nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Essas ações, como forma de ganhar mais legitimidade, fizeram com que alguns artigos que se referem às formas de articulação

4 A título de informações, o termo Educação de jovens e adultos foi consagrado na V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1998.

da educação profissional em nível técnico, fossem incorporados à LDB pela Lei nº 11.741, de 2008. Assim, ficou organizado o art.36-C e inciso I:

A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno. (BRASIL, 2008a).

Tratando-se da EJA, está explícito, no § 3º do art.37, que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” (BRASIL, 2008a).

Essas ações, representadas por medidas regulatórias e o Proeja, ganham relevância em um contexto de educação no qual se discute uma nova perspectiva de pensar o currículo da última etapa da Educação Básica - o ensino médio. Apesar disso, observa-se que, entre o prometido e o realizado, muitos fatores internos e externos à educação contribuem ou dificultam a implementação de ações. Mesmo assim, nesse movimento contraditório, o Proeja foi criado com duas intenções bem definidas: ofertar uma formação inicial e continuada para trabalhadores e uma

educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2005a). Nessa segunda intenção, o documento intitulado Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino médio: documento base traz como uma das finalidades mais significativas para a oferta de Cursos técnicos integrados, no âmbito de uma política educacional pública “a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando.” (BRASIL, 2007, p. 35).

Assim, alguns conceitos são fundamentais para a compreensão da concepção de uma formação humana integral a ser implementada no Proeja.

Buscaram-se, em Gramsci (1988), posicionamentos que, trazidos para o contexto atual, poderão ajudar no que diz respeito à definição de alguns princípios, capazes de nortear um currículo integrado. O referido autor, ao fazer uma análise em relação à crise da escola na Itália na época do fascismo e devido ao desenvolvimento industrial à época, propõe um novo princípio educativo para a escola, que se expressou em uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1988, p.118).

Prossegue o autor:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura,

transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1988, p.125).

Esse novo conteúdo da escola unitária tinha, como função social, propor a “[...] inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 1988, p.121).

Essa defesa do autor reflete uma tomada de posição, embasada em Marx (1987, p.264-265) ao afirmar que

[...] quanto mais a ciência da natureza penetrou de maneira prática, por meio da indústria, na vida humana, tanto mais completou de maneira imediata a sua desumanização. A indústria (ou seja, a atividade produtiva social) é a relação real e histórica da natureza e, portanto, da ciência natural com o homem.

Nesse exemplo, verifica-se a defesa de uma educação escolar que tenha como objetivo propiciar ao aluno o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos, destacando o papel das ciências, as técnicas e instrumentos que podem ser usados na confecção do produto e o seu papel histórico e social.

Marx (1982), também defende, no documento “Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores”, de agosto de 1866, que o conteúdo pedagógico de um ensino socialista deve atender a três aspectos: *a educação intelectual, a educação corporal e a*

educação tecnológico ou politécnica, envolvendo os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção, possibilitando às crianças e aos adolescentes o desenvolvimento das capacidades para manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

A respeito do termo tecnológico ou politécnico, Saviani (2003 *apud* MANACORDA, 1991) entende como sinônimo de educação tecnológica⁵, que consiste numa educação voltada para o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos das diferentes técnicas que caracterizam os processos de trabalho, existentes na sociedade num determinado momento histórico.

Nesse entendimento, *politecnia*, no dizer de Saviani (2003a, p. 140), não pode ser compreendida de forma literal. Para o autor,

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da Lei n. 5.692/71, de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes

5 Para Saviani (2003), apoiado em estudos de Manacorda (1991), educação tecnológica é o termo que melhor traduz o significado marxista de *politecnia* ou de educação *politécnica* (MANACORDA, Mario. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991). Dessa forma, os utilizaremos, neste texto, como expressões sinônimas. Entretanto, Saviani (2003a) adverte que é preciso ter cuidado com o uso do termo educação tecnológica, em função da apropriação que a concepção burguesa da educação fez do termo tecnologia.

especialidades. A escola de segundo grau teria a tarefa de formar profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho. E é por isso que, no apêndice do parecer 45/72, listavam-se mais de uma centena de habilitações, e ainda ficava em aberto a possibilidade de se incluírem outras que tinham escapado à argúcia ou à capacidade inventariante dos conselheiros.

Assim, prossegue o autor:

A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para de-

envolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da produção. (SAVIANI, 2003a, p. 140).

Saviani (2008a, p.234), ao evidenciar a separação entre as instâncias de concepção e execução do trabalho, propõe “[...] uma educação de nível médio que, centrada na ideia de politecnicidade, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens.”

Esse tipo de formação envolve, segundo o autor, não somente o domínio dos conhecimentos gerais que contribuem para o trabalho, mas também o domínio teórico e prático do saber articulado ao processo produtivo. Isso é justificado na medida em que a ciência espiritual é convertida em potência material no processo de trabalho.

Nesse sentido, a formação humana integral, segundo Ramos (2004b, p.46), tem o trabalho como princípio educativo, assumindo seu duplo sentido:

a) trabalho, no sentido ontológico, portanto como práxis humana transformadora, e b) trabalho, no sentido histórico, como processo de constituição do capitalismo, como modo de produção predominante nas sociedades atuais. O trabalho é princípio educativo, portanto, na medida em que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e

tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Ao articular a formação científica sócio-histórica à tecnológica em um currículo escolar na perspectiva de uma formação humana integral, assumindo o trabalho enquanto princípio educativo, poderá possibilitar mudanças efetivas para a educação de jovens e adultos mesmo que seja atrelada a uma sociedade de base capitalista, podendo não restringir a formação profissional aos interesses do mundo do trabalho.

Portanto, ao assumir enquanto categoria empírica a formação profissional, dela foram derivadas três dimensões estudadas ao longo deste trabalho: formação humana integral, trabalho nos sentidos ontológico e histórico e, como complemento a essas duas dimensões, considerando que se trabalha com a formação profissional, elegeu-se a qualificação profissional como terceira dimensão, resultante da própria formação profissional.

Dado o encaminhamento teórico sobre qualificação profissional, tomou-se por base Machado (1992), ao defender que uma formação politécnica pressupõe uma qualificação profissional, consubstanciada

[...] na plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvi-

mento das forças produtivas assim como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo. (MACHADO, 1992, p. 21-22).

O entendimento da autora de que a qualificação profissional é resultado de uma formação profissional que possibilite ao sujeito o domínio de um ofício desde sua concepção à execução se coaduna com a posição de Braverman (1977), ao defender que o sujeito qualificado é aquele que domina um conjunto de conhecimentos ligados aos materiais e processos em um ramo da produção, totalizando no domínio da tarefa como um todo. Embora o próprio autor coloque que, dada a forma atual de organização do mundo do trabalho, essa qualificação vai, cada vez mais, sendo substituída por uma especialização, não nos molde das exigências da organização taylorista-fordista, mas em uma perspectiva bem mais ampliada e volátil ao mesmo tempo, necessitando, permanentemente, agregar conhecimentos necessários às demandas desse mundo do trabalho. Assim, a forma e a rapidez com que a base material da sociedade se organiza vai determinando, dialeticamente, as formas de trabalho, de educação e de formação profissional.

Contudo, Marx (1987, p.29) adverte que

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade.

Dessa forma, mesmo admitindo a impossibilidade de, no momento presente, não ser possível a escola desenvolver uma formação profissional que atenda às concepções definidas, assume-se que, ao agregar em um currículo em nível técnico, a educação geral e a formação técnica apoiado nos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na perspectiva de outro tipo de organização de sociedade, coloca as possibilidades de uma formação sustentada em uma base politécnica.

Assim, um currículo, nessa perspectiva, deve possibilitar a construção de projetos pedagógicos em que enseje uma formação do jovem e do adulto que, segundo Moll (2011, p.132), deve ser “articulada às dinâmicas produtivas da sociedade, não na perspectiva do alinhamento subalterno da educação ao capital, mas da construção de projetos educativos plenos integrais e integrados”. Portanto, pensar uma formação humana integral na perspectiva da politécnica significa refletir o trabalho em uma dimensão que vai além da sociedade capitalista.

O desafio é que os conceitos trabalhados de formação humana integral, trabalho e qualificação profissional vêm ao encontro de superar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a formação para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção da subsistência, ou seja, para o trabalho. Isso permite ao indivíduo participar, ativamente, como cidadão e profissional, compreendendo as relações presentes, combatendo a forma de trabalho alienado na sociedade vigente e em perspectiva atuando na direção da construção de um trabalho humano emancipador.

As ideias aqui trabalhadas em relação à atual forma como se organiza o trabalho na sociedade brasileira e às políticas educacionais, especificamente, de Educação Profissional e EJA, conduzem as escolas de Educação profissional a trabalhar a forma-

ção profissional. Dessa forma, as orientações dos organismos internacionais e nacionais fundamentam a formação profissional em duas perspectivas, contraditórias entre si: uma está voltada para uma formação profissional multifuncional ou polivalente que atenda aos interesses da sociedade capitalista e o trabalho se apresenta com um sentido mercadológico. A configuração do currículo se dá pela importância dos conteúdos voltados para a diversidade dos eixos tecnológicos definidos no Catálogo Nacional em nível técnico. Já a outra formação vai na perspectiva da politecnia em que o trabalho é compreendido com base no sentido ontológico, em que o currículo é orientado pela integração de conhecimentos de educação geral exigidos no ensino médio e conhecimentos de formação profissional, não obstante as orientações do Catálogo Nacional de cursos técnicos em nível médio.

1.4 OBJETO DE ESTUDO

Nesta pesquisa, definiu-se como objeto de estudo “A formação profissional em nível técnico ofertada pelo Proeja no IFRN com foco na formação humana integral.”

Considerando a relevância do objeto de estudo supracitado, formularam-se, como recorte desse objeto, duas questões de pesquisa. A primeira questão indaga se a efetivação da formação profissional técnica de nível médio para jovens e adultos por meio do Proeja no IFRN tem possibilitado aos egressos do curso de Edificações inseridos no mundo do trabalho uma formação profissional em nível técnico que considere as dimensões de uma formação humana integral.

Em decorrência dessa primeira questão, suscitou o seguinte questionamento: como se dá a relação entre a formação profissional na perspectiva da formação humana integral recebida no IFRN e as exigências do processo de trabalho para

os egressos de Edificações do Proeja que estão inseridos no mundo do trabalho, considerando os limites e alcances da escola em lidar com a questão do trabalho no seu sentido ontológico e histórico?

Visando encontrar explicações para essas duas indagações, definiu-se a seguinte tese: o curso de técnico de nível médio integrado à educação profissional na modalidade EJA ofertado no IFRN tem como perspectiva uma formação humana integral do sujeito. Nesse sentido, constatou-se que, especificamente, no curso de Edificações, essa formação integrada contribuiu para que o egresso, inserido no mundo do trabalho, prossiga na direção de uma leitura crítica de mundo que permita compreender os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos próprios do trabalho. Considerando as características da sociedade capitalista e os limites da escola, essa formação humana integral ainda encontra restrições para a sua materialização, embora constitua um processo em construção.

A tese formulada conduz a esta indagação: como um currículo integrado na perspectiva de uma formação humana integral ou politécnica com base em Saviani (2008a) se efetiva numa situação particular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus Mossoró*, por meio do curso de Edificações de formação profissional em nível técnico do Proeja?

1.5 OBJETIVOS

Para responder às questões de pesquisa consideradas um recorte do objeto de estudo, definiu-se um objetivo geral e quatro objetivos específicos, os quais nortearão cada capítulo.

1.5.1 Objetivo geral

Analisar as contribuições que o Curso Técnico de Edificações do IFRN propiciou aos egressos do Proeja, em relação a uma formação humana integral.

1.5.2 Específicos

- a. Compreender o trabalho a partir das transformações que vêm ocorrendo na sociedade capitalista, estabelecendo relações entre a formação exigida pelo mundo do trabalho e as implicações para a formação humana integral de jovens e adultos.
- b. Analisar a trajetória da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos à luz de acontecimentos relevantes em escalas internacional e nacional, materializados em marcos que subsidiaram, a partir de 1990, a formulação da política educacional do Proeja.
- c. Analisar a concepção sobre a formação humana integral, trabalho e qualificação profissional, expressa no Plano do Curso Técnico de nível médio integrado em Edificações na modalidade EJA.
- d. Analisar as concepções acerca das dimensões de trabalho, formação humana integral e qualificação profissional, tomando como referência as informações de professores e egressos do IFRN-*Campus* Mossoró.

1.6 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida orientou-se pelo método dialético, com base no entendimento de Marx e Engels (2012) sobre a dialética não mais como uma sucessão de momentos especulativos, mas como um fenômeno das mudanças históricas

(materialismo histórico) e das mudanças naturais (materialismo dialético).

Nesse nível de compreensão, Kosik (1976, p.12) afirma que “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nêle se esconde.”

Esse pensamento integrado à pesquisa significa entender quais são as relações estabelecidas entre a escola e o mundo do trabalho, entre a formação prescrita nos documentos oficiais, como ela é expressa pelo professor e como o aluno absorve na sua prática profissional. Esse raciocínio só será possível mediante a utilização de um método que possibilite construir o conhecimento a partir da apreensão dessa realidade, dos seus reflexos, dos seus encadeamentos e das suas contradições num movimento histórico.

Para efetivar esta obra, definiu-se, como categoria central de estudo, a formação profissional em nível técnico. Dessa categoria, foram definidas as seguintes dimensões de análise: trabalho, formação humana integral e qualificação profissional. Essas dimensões assumem significados a partir da análise documental e dos resultados obtidos na fase empírica da pesquisa, por meio do diálogo com o referencial teórico e o movimento que a própria realidade se apresenta.

A pesquisa de natureza exploratório-descritiva foi efetivada, obedecendo a várias fases. A primeira fase se deu a partir de uma revisão da bibliografia acerca do objeto de estudo. Na segunda fase, foram realizados estudos sobre os acontecimentos relevantes em escalas internacional e nacional, materializados em marcos que subsidiaram, a partir de 1990, a formulação da política educacional voltada para a educação profissional e a EJA, destacando o Proeja. Na terceira fase, foram analisados os seguintes documentos: Proeja: educação profissional técnica de

nível médio / ensino médio e o Plano do Curso de nível médio em Edificações – Proeja de 2006. Na segunda e terceira fases, foram analisados documentos institucionais e legais relacionados às políticas educacionais, tendo como propósito perceber as concepções expressas quanto à formação profissional no que tange às dimensões explicitadas.

Visando complementar a análise sobre a temática, definiu-se uma quarta fase: a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de educação geral e de formação profissional do IFRN - *Campus* Mossoró e egressos da primeira turma do Curso técnico de Edificações-Proeja/2006 do referido *Campus*. Os alunos ingressaram no segundo semestre de 2006 e concluíram o curso no segundo semestre de 2009.

O *locus* da pesquisa foi o IFRN - *Campus* Mossoró. Sua escolha se justifica pelo fato de ele já ter, em 2006, dez anos de atuação em ensino médio e Educação Profissional e, desde o ano de sua criação, 1995, já ter implementado o currículo integrado entre o ensino médio e a educação profissional no ensino regular. Outro fator que merece registro foi o primeiro Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica no RN, que integrou ao IFRN mais três *Campi*, criados em 2006. Uma das exigências, nesse primeiro Plano de expansão, foi que todos os *Campi* ofertassem turmas do Proeja; e o *Campus* de Mossoró, mesmo não fazendo parte dessa expansão, integrou-se aos demais na oferta de turmas do Proeja. A definição pelo Curso de Edificação deveu-se ao fato de ter sido a única oferta educacional do Proeja no referido *Campus*, apesar de ser um Curso de forte identidade com o desenvolvimento socioeconômico local.

Quanto aos critérios para a escolha dos professores, levou-se em consideração o fato de eles terem lecionado disciplinas de educação geral e ou de formação técnica no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na modalidade de EJA, no

período de 2006 a 2009. O curso foi aprovado pela Resolução nº 27, de 30 de agosto de 2006, com duração de três anos, iniciando no segundo semestre de 2006 e, portanto, concluído no segundo semestre de 2009. Nesse sentido, foi efetivado um levantamento na diretoria de Ensino do referido *Campus*, em relação a professores que ainda se encontravam atuando em Mossoró. Apenas seis (6) professores ainda se encontraram lecionando no *Campus* Mossoró, enquanto alguns estão afastados para fazer doutorado, outros se aposentaram de suas atividades, outros foram transferidos para outras cidades e um faleceu. Dos seis professores que ainda se encontravam no *Campus*, três lecionam disciplinas de educação geral, Língua Portuguesa, Química e Matemática e os demais 3 (três), lecionam disciplinas de formação técnica. Eles foram contatados e as entrevistas foram agendadas em horários diferenciados. Dos seis professores agendados, apenas, um não pôde comparecer.

Concernente aos egressos, foi solicitada à Pró-Reitoria de Ensino do IFRN a relação de matrícula da primeira turma do Curso de Edificações em nível técnico do Proeja e adotou-se, como critério, ter concluído o seu curso no tempo estabelecido, ou seja, três anos, o que corresponde ao segundo semestre 2009. Depois, em contato com esses alunos por telefone, elegeu-se o segundo critério, que foi o de estar trabalhando, independentemente de ser na área do curso.

Nessa primeira turma, foram matriculados quarenta e dois (42) alunos e desses, apenas doze (12) concluíram nos três anos; vinte e dois (22) alunos foram evadidos; um (1) foi transferido; um (1) foi jubilado e os demais, ou seja, seis (6) concluíram no ano seguinte. A escolha foi feita entre os doze que concluíram nos três anos e que estavam trabalhando. Desses doze, foram localizados 6 que estavam trabalhando em Mossoró. Outros foram contatados, porém estavam trabalhando em outras cidades

e ou Estados. Dos seis (6) egressos contatados, apenas quatro (4) compareceram.

Desses quatro egressos, o primeiro, denominado de E1, é proprietário de uma loja de tintas com cinco funcionários e possui uma microempresa de construção civil, um segundo egresso, E2, trabalha em uma empresa de Construção Civil terceirizada da Petrobras e, após concluir a formação, resolveu fazer o Curso de Engenharia Civil, vindo a concluir no final de 2016. Um terceiro egresso, E3, trabalha em uma empresa da construção civil há 10 anos. Antes de fazer o curso técnico de edificações, assumia a função de almoxarife e, ao concluir, passou a trabalhar no setor de compras. São três egressos empregados em empresas privadas e têm carteira profissional assinadas. O quarto e último, E4, ao terminar o curso, trabalhou em uma empresa de energia eólica de outro Estado, uma multinacional pertencente a uma empresa alemã, assumindo as funções de encarregado de obras e preposto, o que significa dizer que é responsável direto pela firma, tanto na parte da execução como na parte burocrática e, atualmente, trabalha em uma empresa da construção civil na cidade de Mossoró, assumindo a função de técnico.

Baseada em Quivy e Campenhoudt (2008, p.160), a amostra dos sujeitos de pesquisa “[...] pode ser definida em até 20% do total de participantes. Não importa ser uma amostra limitada, basta que seja significativa para complementar os objetivos pretendidos.”

As entrevistas aconteceram no *Campus* de Mossoró e todos os docentes e egressos foram esclarecidos quanto ao caráter confidencial da atividade. Reafirmou-se, também, que qualquer transcrição textual de suas falas, só poderia ocorrer mediante codificação, visando, assim, à preservação das respectivas identidades. Dessa forma, os docentes foram codifi-

cados em P1; P2; P3; P4 e P5 e os egressos em E1; E2; E3 e E4. Todos foram tratados no masculino.

Os dois roteiros das entrevistas, incluindo professores e egressos, foram elaborados a partir das dimensões definidas na tese. Na primeira dimensão, ou seja, trabalho, procurou-se perceber se a concepção que os entrevistados têm coincide com o trabalho no seu sentido ontológico enquanto criador de valor de uso e com o trabalho no seu sentido histórico, enquanto formação para o mundo do trabalho em atendimento às diversas configurações em que o trabalho se apresenta atualmente. Para melhor compreensão dos entrevistados, utilizou-se o termo mercado de trabalho ao invés de mundo do trabalho, por considerarmos aquele mais familiar para os professores e egressos, embora têm-se a compreensão que o termo mundo do trabalho é mais amplo e envolve todas as transformações ocorridas no meio trabalhista com a expansão da economia mundial e das transformações informacional das sociedades.

A segunda dimensão foi sobre a concepção de formação humana integral e a terceira foi sobre a qualificação profissional. As entrevistas com professores ocorreram no mês de agosto de 2015 e, com os egressos, ocorreram no mês de fevereiro de 2016, mediante agendamento prévio com os dois grupos. No início das entrevistas, era apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (TCLE), para gravar o áudio da entrevista e solicitado, por parte do pesquisado que fosse feita a leitura para, em seguida, ao concordar com o teor, cada participante assinar o documento, antes da entrevista acontecer. A transcrição das entrevistas foi efetivada em parte por um bolsista de iniciação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), e a outra parte foi feita pelo próprio pesquisador.

1.7 JUSTIFICATIVA

O estudo do tema “A formação profissional em nível técnico ofertada pelo Proeja no IFRN com foco na formação humana integral” é fruto da vivência profissional de 14 anos, no IFRN - *Campus* Natal Central, a qual possibilitou, entre as diversas atividades assumidas, participar da construção e do redimensionamento de dois Projetos político- pedagógicos (PPP) da referida instituição. O primeiro ocorreu entre os anos de 1993 a 1994 e, em 1995, pôde-se participar do primeiro ano da implementação do primeiro PPP, nas duas unidades, à época, existente nas cidades de Natal e Mossoró. O PPP teve o seu redimensionamento nos anos 2003 a 2004, com implementação em 2005, constituindo outro Projeto. Esses PPPs tinham como foco para a oferta de Cursos em nível técnico a formação de um cidadão na perspectiva de uma formação humana integral.

Outra experiência de destaque e que motivou a construção desse trabalho foi com a implementação do Proeja em nível técnico, a qual se apresentou um desafio pedagógico e gerencial, tornando-se necessária a formação de professores e gestores para atuar na implantação, implementação, monitoramento e avaliação desse programa. Nesse sentido, em atendimento parcial a essa necessidade, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), em colaboração com os Cefets e Universidades distribuídos pelo país, garantiu a oferta anual de cursos de Pós-graduação *lato sensu* com o objetivo de formar profissional para atuar no respectivo Programa.

No IFRN, a pesquisadora assumiu a coordenação-geral dessa especialização no período de 2006 a 2010. Nesse período, foram formadas 11 turmas envolvendo professores e profissionais da pedagogia do serviço social e gestores do IFRN, além de

servidores estaduais e municipais. Além dessa experiência, uma outra se destacou, que foi a participação em uma pesquisa realizada no IFRN envolvendo cinco unidades, situadas nas cidades de Natal, com duas escolas, *Campi* Natal Central e Zona Norte ; Mossoró; Ipanguaçu e Currais Novos, uma escola em cada unidade. Essa pesquisa, intitulada “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão”, cujo campo empírico foi o IFRN, abrangeu os *Campus* de Natal Central, Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos, tendo como objetivo geral analisar o processo de implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio (EMI) nos respectivos *campi*, na perspectiva da gestão e do currículo, visando contribuir para o aperfeiçoamento da ação educacional da Instituição, considerando as ofertas destinadas aos adolescentes assim como a modalidade educação de jovens e adultos.

Cabe destacar que, no processo de elaboração de uma pesquisa, não se pode desconsiderar as experiências que serviram para construir novos processos de reflexão. Diante disso, acrescenta-se à pesquisa desenvolvida neste livro a Dissertação de Mestrado em Educação pela UFRN desta autora, que buscou articular a trajetória do ensino técnico industrial com o desenvolvimento do processo produtivo, procurando explicações a partir da evolução da base material da sociedade capitalista, sobressaindo as bases técnicas eletromecânica e eletroeletrônica.

Em face das experiências vivenciadas e considerando a importância desse estudo, que se insere na temática trabalho e educação escolar e nas políticas de educação profissional e de EJA a partir de 1990, constata-se a importância deste livro como possibilidade de contribuir para uma reflexão no âmbito do IFRN em relação à formação profissional trabalhada de forma integrada com o ensino médio e a Educação de jovens e adultos na

busca de desvelar como essa formação tem contribuído para que os egressos do curso de Edificações avancem na direção de uma leitura crítica de mundo, que permita compreender os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, próprios do trabalho e no campo das políticas educacionais, voltadas para a Educação Profissional e para a EJA.

2

TRABALHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAS COMO SE ORGANIZA A PRODUÇÃO: NEXOS ENTRE A FORMAÇÃO EXIGIDA PARA O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

“Em toda ciência o
difícil é o começo.”

Karl Marx (1987)

A epígrafe expressa uma atitude de encorajamento, haja vista que, em face dos desafios inerentes à construção do conhecimento, a coragem e a vontade, de certa forma, se colocam como atitudes imprescindíveis para abrir caminhos na busca de revelar conceitos que possibilitem o entendimento da relação entre trabalho e educação escolar em um contexto mundializado, preservadas as particularidades do Brasil.

Este capítulo tem por objetivo compreender o trabalho com base nas transformações que vêm ocorrendo na sociedade capitalista, estabelecendo relações entre a

formação exigida no mundo do trabalho e a formação humana integral e suas implicações para a Educação Profissional e para a EJA.

Nesse sentido, discute-se a organização do trabalho nas formas taylorista-fordista e toyotista, desde o século XIX até os dias atuais, sob um panorama mais geral de mundo e, ao mesmo tempo, situa-se o Brasil, estabelecendo uma relação com a educação escolar, em especial, com a educação profissional, por meio de diversos teóricos, como Antunes (1999, 2005), Braverman (1977), Ciavatta (1992, 2005a), Frigotto (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (1992b), Lombardi (2008), Machado (1994), Manacorda (2004), Marx (1987), Paiva (1989, 2011), Pochaman (2011), Saviani (2007, 2008a, 2008b), entre tantos outros.

2.1 O TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO TAYLORISTA-FORDISTA: FUNDAMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO

Visando a compreensão do trabalho na sua organização taylorista-fordista, partiu-se da discussão mais geral sobre o trabalho para, em seguida, trazer aspectos que caracterizam o referido estágio de desenvolvimento do capitalismo desde o século XIX até os dias atuais. Pretende-se apreender as características da organização, da gestão e do controle dos trabalhadores e em que medida provocam, dialeticamente, mudanças na educação escolar e, em especial, na educação profissional, incluindo jovens e adultos.

Assim, tornou-se relevante percorrer um caminho teórico-metodológico que considere o trabalho sob a ótica de uma concepção de mundo em que os homens, por meio de sua ação consciente e na relação com os outros homens e com a própria natureza, possam agir no sentido da transformação da própria

sociedade. Isso significa dizer que, para entender a ação objetiva e prática do homem no trato com a natureza e com os outros homens na busca dos seus interesses e fins, é preciso conceber a sociedade da forma como se apresenta, historicamente.

Nesse sentido, tem-se, em primeiro lugar, o entendimento do trabalho no seu sentido ontológico e ontocriativo; em segundo lugar, o trabalho visto historicamente, ou seja, no contexto da sociedade capitalista, estruturado nas suas bases técnicas de produção sob os ditames da ciência e da tecnologia, voltados para a eletromecânica.

O homem, ao interagir com a natureza, inicialmente com a ferramenta pautada nos princípios da racionalidade, estabelece com ela (natureza) não uma relação mecânica, mas uma relação marcada pela sua subjetividade, o que significa dizer que o homem antevê e projeta sua ação de intervenção da natureza antes de agir. O resultado dessa ação intencional e consciente acarreta mudanças na própria natureza, visando produzir os seus meios de vida e modificar suas condições de existências, criando e se transformando. A essa ação denomina-se de trabalho, ou seja, uma atividade realizada pelo homem e adequada a um fim segundo Marx (1987). O resultado desse trabalho apropriado pelo homem o torna sujeito, ele se subjetiva e o produto de sua atividade se transforma em objeto, objetiva-se.

Essa ação intencional e consciente do homem é reforçada por Braverman (1977, p.49) quando afirma que “o trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais [oriundos da natureza] para melhorar sua utilidade. [...] No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”.

Esse binômio - intencionalidade e consciência - constitui a essência do trabalho humano. A esse propósito, Marx (1987, p.220) afirma que o homem, ao executar o trabalho,

[...] ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No final do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

É a ação do homem, manifestada pela consciência e pelo propósito, que instiga a busca pelos seus interesses e necessidades. O resultado dessa ação realizada pelo homem é considerado como trabalho, que é visto como criador de valor de uso, como um trabalho útil, enfim, um produto feito pelo homem e adaptado às necessidades humanas mediante uma mudança de forma.

Portanto, o trabalho constitui

[...] 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, 1987, p. 202).

É dessa ação desenvolvida pelo homem que o trabalho expressa o sentido ontológico e ontocriativo, condições fundamentais da existência humana, uma vez que o homem produz os valores de uso necessários à satisfação de suas necessidades independentemente de qualquer forma de sociedade.

Corroborando essa linha de pensamento em relação homem-trabalho, em que o trabalho constitui a atividade central do ser humano, Frigotto, Ciavatta e Ramos (1992b, p.106) deixam patente esse conceito ao admitir que, “pelo trabalho, o homem se humaniza, se cria e se recria, transformando-se a si mesmo e a própria natureza, conseqüentemente, reescrevendo a sua própria história. ” Assim, na busca da produção da própria existência, o homem gera conhecimentos, que são históricos, sociais e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Essa assertiva, além do sentido ontológico do trabalho, contém, em si, o sentido histórico que constitui a outra forma de expressão do trabalho. Assim, pensá-lo na sua dimensão histórica inclui, como elementos estruturantes, a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social e técnica do trabalho.

A esse respeito, John Locke (2005, p.410-411), na busca da defesa de uma concepção individualista de sociedade, ressalta:

[...] cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa. A esta ninguém tem direito algum além dele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com o seu trabalho e junta-lhe algo que é seu transformando-a em sua propriedade. Mediante o

seu trabalho, ele, por assim dizer delimita para que se parta do bem comum.

Locke acrescenta, ainda, que

[...] supondo-se que o mundo tenha sido dado aos filhos dos homens em comum, percebemos como o trabalho poderia proporcionar aos homens direitos distintos a várias parcelas dele para seu uso particular, quando não houvesse dúvida quanto ao seu direito nem espaço para disputa. (LOCKE, 2005, p.410-411).

Não obstante a trajetória de vida do autor se concentrar, basicamente, no século XVII e associada à sua filiação filosófica empirista, já, naquela época, a noção de propriedade significava a posse dos bens móveis e imóveis e considerava o trabalho o fundamento originário da propriedade. Nessa época, era explícito o entendimento de que, por meio do trabalho, se expressava um valor que não era somente o valor de uso. Mesmo entendendo que é pelo trabalho que o autor defende a propriedade, há um elemento visível no pensamento de Locke (2005) que merece ser ressaltado: a impossibilidade de uma pessoa se apropriar de outra, haja vista o direito que cada um tem da propriedade de sua pessoa dos bens produzidos pelo trabalho de seu corpo.

Desse modo, o trabalho marca a apropriação individual da natureza, e, à medida que a sociedade vai se complexificando, o trabalho, produzido pelo homem, vai assumindo novas formas de sociabilidade. O objeto resultante de seu trabalho passa a conter em si, além da utilização, o consumo que, para Marx (1987), vai se expressar em conteúdo material da riqueza em

qualquer que seja sua forma social. Esse produto do trabalho humano assume uma dupla forma, intimamente interligada: trabalho concreto ou valor de uso, ou trabalho útil e, ao mesmo tempo, de trabalho abstrato ou valor-valor de troca.

O produto do trabalho humano, antes considerado valor de uso, ao assumir a forma de mercadoria, incorpora trabalho em dois sentidos. Em um primeiro sentido, é trabalho útil enquanto produto determinado quanto à sua qualidade ou seja, “O produto é um valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre (sic) quem atuou”, afirma Marx (1987, p.204). Num segundo sentido, o trabalho é separado de suas determinações qualitativas concretas, de sua subjetividade e se apresenta como um trabalho, em geral, comum ou abstrato, trabalho separado dos sujeitos. O trabalhador já não mais dispõe de matéria-prima, tampouco de ferramentas que passam a pertencer a um representante do capital, restando, apenas, a esse trabalhador a força de trabalho a ser vendida a quem dispõe dos meios de produção. Ademais, o trabalhador é uma mercadoria que deve ser empregada em locais onde produzem valor de uso, “em coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza.” (MARX, 1987, p.201).

Nesse processo, o homem deixa de ser sujeito, tornando-se apêndice dos meios de produção e, considerando que o homem é privado de sua subjetividade, só lhe resta a dimensão quantitativa, cuja medida é o tempo do dispêndio homogêneo da força de trabalho humano gasto durante a produção.

Nesse sentido, é pertinente citar Braverman (1977, p.54) quando afirma que

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 restrições 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.

A mercadoria, enquanto valor de troca (portanto produto do trabalho humano) no modo de produção capitalista, perde a sua identidade e assume vida própria resultando no fenômeno da alienação. Marx (1987, p.201) explicita que, o desaparecer do caráter útil do “produto do trabalho” e “dos trabalhos nele corporificados” vai resultar, para o trabalhador, na perda do domínio do produto do seu trabalho. Ademais, o produto do trabalho humano se torna uma coisa alheia e estranha ao seu produtor, e dinamizado pela troca no movimento da circulação, com o objetivo da utilização e do consumo, adquire vida própria consubstanciada pela divisão técnica do trabalho que tanto especializa o trabalho, o trabalhador, quanto pluraliza as necessidades humanas.

Esses são alguns elementos e princípios que fundamentavam a lógica capitalista, em um período histórico de desenvol-

vimento das forças produtivas, em que a relação entre homem e objeto era mediada pelos instrumentos de trabalho. À medida que a relação homem-objeto-natureza é alterada em razão da busca cada vez mais pela acumulação capitalista, observa-se que mudam os instrumentos de trabalho, sendo substituídas as ferramentas pelo sistema de máquinas. Enquanto os instrumentos de trabalho mediavam a produção nas formas anteriores de organização do trabalho, mesmo capitalista com o advento das máquinas, por sua vez, elas passam a se relacionar com o objeto mediado pelo homem.

O processo produtivo, portanto, inicia a sua relativa independência da força de trabalho, e o ritmo de trabalho, antes totalmente determinado pelo trabalhador, como acontecia em organizações de trabalho anterior (manufatureira e artesanal),⁶ passou a ser regido pela máquina. Essa lógica adotada pelo capital em face da acumulação capitalista traz consigo, também, a adoção de modernos métodos de planejamento e controle do processo de trabalho. Nessa forma de organização do trabalho, a direção e o controle do processo de trabalho ficavam sob as regras ditadas pela gerência científica. Os trabalhadores formavam um corpo coletivo organizado em torno de um ramo específico da produção.

Destaca-se como um dos principais métodos de planejamento, controle e organização do trabalho, nesse contexto, o

6 O modo de produção capitalista, enquanto uma realidade histórica, só pode ser compreendida por meio de diversos estágios manufatureiros até chegar a grande indústria, com suas bases técnicas de produção eletromecânica e eletroeletrônica. Com base em Marx (1987), a manufatura se origina e se forma a partir do artesanato de duas maneiras: “De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir, apenas, operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria [...] de outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial.” (MARX, 1987, p.388-389).

taylorismo – fordismo; ambos tinham como foco a racionalização dos métodos científicos, destacando a eficiência e eficácia operacional na administração industrial. Com base na orientação cartesiana, Taylor (1856-1915)⁷ instituiu um controle inflexível e mecanicista na indústria com o objetivo de elevar a produtividade. Somam-se a essa lógica as orientações de Fayol (1841-1925), fundador da teoria da Administração Clássica, que imprimiu o planejamento, a organização, a liderança, o controle e a coordenação de todo o processo produtivo, enquanto Ford (1863 – 1947)⁸ lançou a construção em série e a produção de massa.

Essa política de gestão, adotada para a produção sob os auspícios da organização fordista, provocou, segundo Harvey (2013), um consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, enfim, uma nova política de controle e de gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia adotada para a condução da produção, em face da sua ampliação. O referido autor argumenta que o fordismo se firma mais fortemente após 1940, principalmente nos Estados Unidos, na Europa e no Japão, ou seja, no período pós-Segunda Guerra Mundial,

7 Frederick Winslow Taylor (1856-1915) iniciou, no final do século XIX, o movimento da gerência científica que teve, como elementos fundantes, segundo Braverman (1977), a ampliação do tamanho das empresas; vinculação das empresas ao capital monopolista e a aplicação da ciência a produção de forma intencional. Daí a necessidade do desenvolvimento da organização do processo de trabalho e do seu controle por meio de métodos que respondessem às necessidades da produção. O taylorismo constitui-se em um conjunto de teorias, possibilitando o aumento da produtividade do trabalho fabril, simplificar ao máximo a produção, tornando as operações únicas e repetitivas.

8 Henry Ford (1863-1947), empreendedor estadunidense, fundador da *Ford Motor Company*. Deve-se a ele o fordismo, resultado de uma grande quantidade de automóveis fabricada a baixo custo mediante a introdução no processo produtivo da linha de montagem seguida da mecanização do trabalho, produção em massa, padronização do maquinário e do equipamento, e, por consequência dos produtos, forte segregação do trabalho manual em relação ao trabalho braçal - o operário não precisava pensar apenas como fazer seu trabalho, mas efetuá-lo com o mínimo de movimentação possível. Incentivou o consumo e aumentou os salários dos trabalhadores. O fordismo se constitui em um conjunto de métodos de produção.

movido pelo crescimento econômico de indústrias nos setores de carros, construção de navios, equipamentos de transportes, construção civil, fabricação de eletrodomésticos, além da utilização de produtos petroquímicos da borracha e do aço. Embora em relação ao Japão, Alves (2005) afirme que as condições originais do toyotismo, sob a égide do capitalismo japonês, se deram a partir dos anos de 1950, com base na lógica do mercado restrito.

Ademais, essa série de medidas traz repercussões para a formação profissional do trabalhador, visto que o trabalho, ao se tornar hierarquizado, e, ao mesmo tempo, fragmentado pela própria lógica de organização, requer trabalhadores especializados que se conformam na linha de produção, ou seja, na feitura do produto, enquanto outra parte de trabalhadores assume a função intelectual no processo produtivo. Segundo Braverman (1977), esses trabalhadores vão desde a concepção prévia do projeto; a visualização das atividades a serem desenvolvidas pelos trabalhadores; a forma de executar e o tempo que deverá gastar nele; as formas de controle e a verificação do produto; e, por fim, as quotas dos resultados que deverá obter.

É com essa conformação de organização dos trabalhadores e com a introdução da gerência científica que o trabalho adquire uma nova feição, tornando-se mais eficaz ao elevar a produtividade, especializando cada tarefa individual e reformulando o controle individual dos trabalhadores por meio das formas adotadas que possibilitam administrar os tempos e movimentos do trabalho vivo, conseqüentemente, a separação entre o pensar e o fazer. Essas características, decorrentes da forma de organização do trabalho pautadas nos princípios do taylorismo-fordismo não foi apenas uma forma de organizar a produção, mas também uma forma de regulação social, visto que interferia, inclusive na vida social dos trabalhadores fora da fábrica. Associada a essa forma de organização do trabalho, integra-se

ao processo produtivo o aparato tecnológico representado por máquinas ferramentas de controle eletromecânica baseado em princípios científico-tecnológicos da eletricidade, da mecânica e do eletromagnetismo.

Além disso, a forma de regulação social decorrente do taylorismo-fordismo se inter-relacionava de forma interdependente com o estado de bem estar social e com o acordo tácito entre o capital e a classe trabalhadora, constituindo-se assim em uma forma de regulação social.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O ENFOQUE DA ORGANIZAÇÃO TAYLORISTA/FORDISTA

Ao fazer uma mediação da educação escolar com as formas de organização do trabalho baseadas no taylorismo e no fordismo, destaca-se que somente a partir do final do século XIX, consolidou-se, nos países desenvolvidos como a Inglaterra, a Alemanha a França, e os Estados Unidos, a organização do trabalho baseada no sistema de fábricas modernas. Os trabalhadores deixaram de dominar o processo de trabalho no seu conjunto, passando a desenvolver atividades parciais, gerando a necessidade da apropriação do saber pelo trabalhador sobre esse novo modo de produzir.

Nesse contexto de desenvolvimento caracterizado pela presença da grande indústria, assiste-se ao fecundo desdobramento das ciências naturais e ao avanço da pesquisa científica⁹ em quatro campos: eletricidade, aço, petróleo e motor de explosão, além de diversas transformações, decorrentes das duas grandes Revoluções: a Industrial (1780-1848) e a Revolução France-

9 Quanto ao desenvolvimento da pesquisa científica no século XIX, destaca-se, na França, a química e suas aplicações na indústria.

sa (1789-1799), iniciadas no século anterior.

A revolução industrial representou um período de aceleração do progresso econômico-tecnológico, de expansão colonialista e das primeiras lutas e conquistas dos trabalhadores. A Revolução Francesa foi, historicamente, o acontecimento global que afetou todo o ocidente nos fins do século XVIII. Devido à crise do antigo regime (feudalismo) e ao avanço das forças que lhe eram contrárias, consolidou-se a formação de uma classe revolucionária (a burguesia). A ciência burguesa contemplava as explicações do real no sentido de detectar as suas contradições, denunciá-las e apontar os rumos da sua superação, favorecendo, desse modo, a elaboração e organização das estratégias de tomada do poder político. A classe burguesa se organizou e se constituiu no marco de consolidação do regime capitalista.

Nesse sentido, recorrer às elaborações de alguns teóricos que viveram antes, durante e após esses períodos caracterizados seria um caminho viável para se obter elementos capazes de auxiliar a desvendar o significado das modificações ocorridas na base técnica da produção e sua correlação com a educação defendida à época.

Em se tratando da educação pensada anterior ao período de organização do trabalho baseada no taylorismo-fordismo, sobressai a posição de Locke (1978) que, imbuído do seu pragmatismo, defendia uma educação coerente com as perspectivas econômicas da classe social em ascensão. Para o autor, a educação deveria satisfazer as necessidades de uma classe comprometida com o progresso social, visto que ela deveria ser compreendida como agente da civilização. O educando deveria receber uma educação prática que o habilitasse para as atividades comerciais em geral, formação do homem para os negócios, seguindo os ditames da utilidade em prol de fazer a sociedade prosperar. Daí, ser pertinente a sua colocação: “tenhamos sem-

pre os olhos fixos sobre o que seria mais útil para a vida de nosso aluno. ” (LOCKE, 1978, p.132).

Em relação a uma educação para os pobres, Locke defendia que

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade. [...] Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que, portanto humildemente propomos, que se criem escolas profissionalizantes em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, entre quatro e treze anos de idade devem ser obrigados a frequentar. (LOCKE, 1978 *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 383).

Embora Locke (2005) propugnasse por uma educação utilitária e prática para a classe dirigente comprometida com as perspectivas de progresso social, para os filhos dos trabalhadores era defendida uma escola que formasse trabalhadores mais qualificados e disciplinados para o mundo fabril em formação na Inglaterra no século XVII, além de funcionar, também, como medida para conter a ociosidade.

Havia, no entanto, segundo o pensamento de Locke, tipos diferenciados de ensino para as camadas proprietárias e para os trabalhadores e seus filhos. Para a primeira, a preocupação era com a formação de um espírito crítico e autônomo; já para os trabalhadores, restava uma educação rígida, de valorização das artes mecânicas e de adaptação aos interesses do mercado.

Esse pensamento de Locke (1632-1704) que predominou,

basicamente, no século XVII, refletia todo o contexto da época. Após as Revoluções Francesa e Industrial ocorridas nos séculos XVIII e XIX, respectivamente, a principal questão da sociedade capitalista, em função do seu desenvolvimento, traduzia-se no sentido de reforçar o trabalho científico mediante escolas técnicas e laboratórios de estudos aprofundados. No entanto, as escolas tradicionais não estavam em condições de satisfazer essas exigências, emergindo, assim, as escolas politécnicas, por iniciativa das fábricas, portanto, iniciativa privada. Desse modo, a burguesia preparava, no século XIX, através dessas escolas, os profissionais da indústria. Isso se explica em razão de que somente a partir dessa época é que a ciência vai se incorporando efetivamente ao trabalho de forma sistematizada, passando a exigir, evidentemente, mais conhecimentos para desempenhar funções na indústria por parte dos profissionais .

Nesse momento, houve um deslocamento intenso de massas de trabalhadores das oficinas artesanais – formas antigas de produção – para as fábricas, do campo para a cidade, provocando conflitos sociais (MANACORDA, 2004). O povo encontrava-se expropriado da condição de desenvolver o trabalho como um todo, dos instrumentos, do produto do seu trabalho, da possibilidade de vender o seu produto e, como se não bastasse, era expropriado do seu próprio saber.

Como uma das formas de resolver os problemas sociais, que não se limitavam à luta pela subsistência material, surgiram, também, concepções alternativas de direitos, destacando-se, entre outros, a educação. Nessa perspectiva, estudiosos posicionaram-se, teoricamente, quanto à distribuição do saber sistematizado. A questão da expropriação do saber do trabalhador está associada à crescente divisão do trabalho no processo produtivo. Com o uso de ferramentas e de máquinas, não mais era exigida do trabalhador a virtuosidade do seu ofício, adquirida após longa

aprendizagem junto ao mestre, na corporação. O saber do ofício - propriedade do trabalhador nas organizações de trabalho dos modos de produção anterior ao modo capitalista - foi incorporado à máquina quando da organização da grande indústria.

Nessas circunstâncias, a educação passou a ser recomendada por técnicos da Economia Política. Smith (1723-1790), por exemplo, que viveu, até o final do século XVIII, sinaliza essa preocupação. Para esse economista, a educação das pessoas mais simples que ele a denominava de “pessoas comuns” em uma sociedade civilizada e comercial, talvez exigisse mais atenção por parte do Estado que as pessoas de “alguma posição e fortuna”. Segundo o autor

[...] embora, porém as pessoas comuns não possam em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular - em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação. [...] Acontece, porém, que o Estado aufere certa considerável vantagem de instrução do povo. (SMITH, 1988, p. 66-67; p.69).

Efetivamente, essa posição de Smith (1988), referente à educação do povo, limitava-se a eliminar a ignorância como forma de pôr fim às desordens.

Concernente ao processo de formação no sentido da qualificação do trabalhador para a grande indústria, a escola do povo não absorveu aquela função que estava presente nas oficinas. A função de qualificação que ali se realizava - ensinar a fazer - foi substituída pela instrução elementar, através da instrução escolar que desenvolvia a leitura, a escrita, a contagem, noções de geometria e mecânica, com o objetivo de disciplinar o homem para a produção. Essa instrução, porém, se manifestava como necessidade momentânea e, em função da divisão parcelar do trabalho, o exercício de uma ocupação específica simples necessitava, apenas, de um mínimo de instrução.

Isso provavelmente fez com que Smith (1988) defendesse a instrução escolar para os humildes, resumida ao ato de ler, escrever e calcular, admitindo que a formação para as ocupações exige tempo para aprendê-las antes de se engajar no trabalho. Ainda, “o povo instruído e inteligente é sempre mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso.” (SMITH, 1988, p.217).

Marx (1818-1883), na condição de filósofo e, historiador, além de trilhar pela economia, pelo direito e pelo jornalismo, viveu no século depois de Adam Smith, século XIX, período da consolidação da grande indústria principalmente na Inglaterra; dada a sua posição política e compreensão de mundo diferentemente de Smith, defendia que o homem precisava se reconhecer enquanto ser humano e, conseqüentemente, organizar o mundo humanamente.

Em face desse princípio, Marx e Engels, citados por Manacorda (2007), sugerem uma educação que possibilitasse ao homem uma compreensão da sociedade a partir das condições

objetivas de existência humana. A esse propósito, faz uma crítica ao Programa de Gotha, ao afirmar que:

[...] a exigência de vínculo precoce do ensino ao trabalho produtivo, como um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade, mas subordinando-o à rigorosa regulamentação da duração do trabalho segundo as diferentes idades (em 1866, tinha assim especificado: duas horas entre os 9 e 12 anos, quatro horas entre os 13 e 15 anos, seis horas entre os 16 e 17 anos. (MARX; ENGELS, 1962, p.190 *apud* MANACORDA, 2007, p.82-83).

Nessa forma de tratar a educação, Marx percebia que, ao associar o trabalho das fábricas ao ensino para as crianças, nesse contexto criado pelo capitalismo, algumas qualidades desenvolvidas poderiam ser aproveitadas para um ensino transformador – principalmente o rigor com que encarava o aprendizado para o trabalho. Contudo, vale ressaltar, com base em Manacorda (2007), que Marx e Engels (1962) não percebiam a educação somente no aspecto técnico pedagógico, mas principalmente nos aspectos histórico, econômico, político e social em que se encontrava o estágio de produção capitalista de sua época e tendo como princípio a luta de classes como motor da história. Esta, portanto, dava densidade teórica às suas proposições educacionais. A esse propósito, uma das medidas defendidas no Manifesto Comunista era uma educação pública e gratuita para todas as crianças e regulação do trabalho infantil nas fábricas (MARX; ENGELS, 1962 *apud* MANACORDA, 2007).

Percebe-se, na posição de Marx (*apud* MANACORDA, 2007), a preocupação concernente a uma educação que reúna os ensinamentos das ciências naturais e da gramática associados aos ensinamentos para o trabalho. Na posição de Smith (1988), fica patente a articulação de sua defesa com a própria divisão social e técnica do trabalho em que os ramos da produção, em determinados momentos da história, passam a exigir diferentes níveis de saber, pois se para a realização de certas atividades, era exigido um trabalhador com pouca instrução, para outras se requeria um trabalhador com diferentes graus de especialização do saber. Assim, para o amadurecimento da grande indústria, eram necessários trabalhadores qualificados em diferentes níveis.

Tomando por base a defesa que Smith faz em relação ao preparo do homem para a produção, conjectura-se que a escola reproduzia a própria divisão que ocorria na fábrica ou na indústria nos moldes de organização taylorista-fordista.

Os princípios relacionados aos processos produtivos postulados por Manacorda (2007), embora se refiram ao século XX, guardam a mesma lógica da organização produtiva anterior. Nesse contexto de organização do trabalho em que há a substituição das ferramentas pelas máquinas, destacam-se pensadores, principalmente, os filósofos e os economistas. Muitos desses pensadores passaram a se preocupar com os problemas políticos e sociais, e com a forma mais eficiente de fomentar a riqueza. Todas essas preocupações convergiam para a busca de respostas às questões relativas às formas de organização da sociedade com a presença da grande indústria. Assim, se expressa o autor ao prefaciar o livro Marx e a pedagogia moderna:

De qualquer maneira, uma coisa é certa:
quanto mais a sociedade se distancia de

suas origens “naturais” e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo; quanto mais a sociedade se torna dinâmica – e é assim ao máximo grau, uma sociedade tecnológica que, rapidamente, muda os processos produtivos e aumenta os próprios conteúdos científicos – tanto mais se torna necessária uma estrutura educativa que, gradativamente, adapte a este processo não apenas as novas gerações (mesmo que se nasça homem, nem por isso se nasce homem do século XX), mas também as gerações futuras. (MANACORDA, 2007, p.25).

Com base nos autores estudados, compreende-se que as relações estabelecidas entre o mundo produtivo e a educação escolar não são lineares e mecânicas, mas de avanços e recuos; nesse movimento, a educação escolar assume diversas configurações, considerando os limites e alcances da escola para lidar com as necessidades do mercado de trabalho a partir da lógica capitalista.

Embasada por esse pressuposto, no Brasil, em se tratando da educação profissional, o ensino profissionalizante não se constituía em uma necessidade a ser desenvolvida pelas escolas, uma vez que as atividades da produção não exigiam preparo para exercê-las. Eram, essencialmente, atividades fundadas na organização manufatureira, com suas bases no artesanato, a qual não demandava uma preparação mediante o sistema educacional. Evidentemente, nessa época – final do século XVIII e início do século XIX – a escola não demonstrava a preocupação de preparar o homem para o processo produtivo.

Todavia, já no século XIX, fatores novos começaram a surgir no país: início da decadência da agricultura, manifestação de interesses externos quanto ao desenvolvimento de incipientes indústrias, presença de mão de obra livre, além de outros. Formaram-se, nas cidades, conglomerados de trabalhadores, e o ensino de ofícios passou a ser difundido, no país para os órfãos, os pobres e os “deserdados da fortuna.” (FONSECA, 1961, p. 651). Em Salvador, foi fundado o seminário dos órfãos, para onde eles eram encaminhados aos arsenais da marinha para aprender a técnica de uma profissão. Essa ainda não era a escola responsável pela função de profissionalizar.

Não obstante, essa forma de transmitir o saber prático – por meio das oficinas – chegou a perdurar por todo o período imperial. Isso porque, à época, a indústria no Brasil encontrava dificuldades para se modernizar devido à série de fatores: deficiência de fontes de energia; dificuldade de acesso ao ferro em abundância para os grandes centros consumidores; a precariedade de mercados consumidores, gerada pelas dificuldades apresentadas pelos níveis demográficos e econômicos do país; e, ainda, o ínfimo padrão de vida da população, que impedia o consumo. Outros fatos, porém, se apresentavam de forma positiva para o desenvolvimento da indústria¹⁰.

Apresentava-se a base técnica de desenvolvimento da sociedade brasileira organizada em moldes manufatureiros, em que o uso das ferramentas era predominante, e o trabalhador, apesar de ser o elemento vivo do processo coletivo do trabalho, já se

10 Fatores positivos para o desenvolvimento da indústria: a) dificuldades do Brasil pagar, ao estrangeiro as manufaturas necessárias ao consumo; b) a grande produção de algodão, matéria-prima de suma importância para a indústria brasileira; c) disponibilidade de mão de obra de baixo preço, apesar de deficiente e, muitas vezes, incertas e precárias; d) incentivos de investimentos estrangeiros em função do desenvolvimento da indústria. Essas circunstâncias condicionaram o desenvolvimento de uma pequena indústria voltada para a atividade têxtil. (PRADO JÚNIOR, [1970?], p. 257-259).

organizava a partir de imposições inerentes à lógica do capitalismo. Havia, nesse período, uma relação direta entre o homem e o produto do seu trabalho mediado pelas ferramentas.

Até então, a terra continuava sendo a fonte de riqueza daqueles que compunham a classe dominante e era distribuída em extensos latifúndios de monoculturas. O trabalho, por sua vez, continuou sendo fornecido quase que, exclusivamente, pelo braço escravo. Esses dois fatores - propriedade da terra e a organização do trabalho baseado na escravatura - tiveram que ser resolvidos por pressões inglesas, sempre visando aumentar a produção. A Inglaterra, desde 1807, já havia descoberto que a manutenção da escravatura significava um entrave ao desenvolvimento do processo produtivo, visto que os escravos estavam marginalizados do consumo. Daí a razão de extinguir os escravos nas suas colônias, começando a pressionar as demais nações para que procedessem da mesma maneira.

O momento em que a Inglaterra resolveu o seu problema com relação à escravatura repercutiu, também, no mundo americano, visto que, com a implantação do capitalismo industrial, tornava-se necessária a ampliação de mercados consumidores.

No Brasil, esse fato ocorreu em 1808, com o fim do tráfico negreiro e, conseqüentemente, da abolição dos escravos. Dessa forma, o montante de capitais empregados no tráfico passou a ser investido em novas atividades lucrativas, no caso, nas indústrias. Daí, decorreram a imigração, a incipiente industrialização, a ampliação de mercados internos, a modernização e a urbanização. Em consequência da urbanização e dos incentivos à industrialização no país, o ensino de ofício foi intensificado no sentido de ser ministrado em escolas. Intelectuais - como Rui Barbosa, Joaquim Nabuco e Tarquínio de Sousa - começaram a manifestar suas preocupações visando imprimir novos rumos ao ensino. Tarquínio de Sousa (1886

apud FONSECA, 1961, p. 146), por exemplo, assim se expressou em sua obra:

O ensino técnico contribuirá também para o nosso engrandecimento, elevando as classes laboriosas, as carreiras profissionais, tão desprestigiadas entre nós. Aos olhos da opinião pública, falsamente formada neste, como em outros assuntos de igual relevância, as profissões do trabalho carecem de força moral, tem uma tal quebra de bastardia, um tal vício de origem que, mesmo certos espíritos cultos, que têm uma responsabilidade moral e certa ascendência sobre a opinião pública, não se têm podido emancipar do prejuízo de considerá-las como funções secundárias, exercidas por órgãos inferiores do corpo social. Tal é a força e o enraizamento do preconceito.

Até então, os institutos de caridade tinham como objetivo ensinar um ofício aos menores abandonados (órfãos, cegos, surdos-mudos, “deserdados da fortuna”), além de retê-los como forma de diminuir, e, sobretudo, de evitar a ociosidade de crianças menores.

Esse objetivo era redimensionado para o ensino da técnica como forma de engrandecimento, não só da Nação, mas também das classes laboriosas. Todo o empenho de Tarquínio de Souza, assim como de Rui Barbosa, citado por Fonseca (1961), entre outros, manifestava-se na perspectiva de iniciar um amplo programa de realizações no campo do ensino profissional.

Assim, Souza (*apud* FONSECA, 1961, p. 146), ressaltava: “Menos bacharéis e mais indústrias, menos ensino clássico e literário e mais ensino técnico e científico.” Assim, todo esse esforço deixa evidente o embrião de um ensino voltado para pobres.

Com a chegada de D. João VI ao Brasil em pleno século XIX (1808-1820), entre as medidas tomadas, uma foi a instalação de fábricas e, para isso, editou um alvará, em 1º de abril de 1808, que assegurava a instalação de fábricas e manufaturas tanto no Brasil como em terras de Domínios Ultramarinos¹¹. Instaladas as primeiras fábricas¹², ainda muito incipientes, foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio de Fábricas visando, inicialmente, “prover a subsistência e a educação de alguns artífices e aprendizes vindos de Portugal” (FONSECA, 1961, p. 94). Posteriormente, esse colégio se volta às necessidades de preparo de trabalhadores brasileiros, primeiro para aqueles envolvidos no Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro e, depois, para os desvalidos da fortuna.

Nesse contexto, o Brasil, movido pelos ideais liberais, resultado da Revolução Francesa, segundo Fonseca (1961), busca uma nova orientação para a educação e, em especial, para a educação profissional. Em 1906, o senado recebe da Câmara dos Deputados uma Proposição de nº 195 que caberia ao Presidente da República dialogar com os governos de Estados visando instalar escolas técnicas profissionais e elementares. Essa proposição passou a se tornar mais concreta no momento em que o Pre-

11 Conselho criado, em 1642, com o objetivo de definir um tribunal separado dos demais que pudesse tratar dos negócios de Portugal e das terras circunvizinhas como Índia, Brasil Guiné São Tomé Cabo Verde Açores, Madeira. A sede, inicialmente, funcionou em Lisboa (1808), e, em seguida, transferida para o Rio de Janeiro, permanecendo até 1821. Depois, retorna para Portugal.

12 A primeira fábrica no Brasil é criada, em 1811, para produzir galões de ouro e prata. Em seguida, instalam-se uma de chocolate e outra de tecido. (FONSECA, 1961, p.104-105).

sidente da República, à época, Afonso Pena, fazia referência, pela primeira vez, à educação e, assim, se expressou: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis.” (FONSECA, 1961, p.160).

Nesse mesmo ano, 1906, é criada, por um engenheiro José Joaquim da Silva Freire, a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro, em Niterói - Rio de Janeiro, para subsidiar a Estrada de Ferro Central do Brasil¹³ (FONSECA, 1961). Nesse ínterim, é sancionada, pelo Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, a resolução que criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, incluindo, entre suas atribuições, assuntos atinentes à educação profissional.

Tomando por fundamento o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha¹⁴, então, presidente da República por morte de Afonso Pena – criou, nas capitais dos Estados, Escolas de Aprendizizes Artífices, gênese do ensino técnico industrial no Brasil.

O referido decreto continha, como essencial, o seguinte entendimento:

13 A Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro foi criada pelo Decreto do Presidente do Estado do Rio de Janeiro de nº 787, de 11 de setembro de 1906. Esse Decreto autorizava a criação de quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios, e a última, à aprendizagem agrícola.

14 Nilo Peçanha, presidente do Brasil no período 1909-1910.

Considerando:

Que o aumento constante da população das grandes cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalhos proficuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação.

Decreta:

Art. 1º - Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. (FONSECA, 1961, p. 163).

Nessa perspectiva, as Escolas de Aprendizizes Artífices apresentavam-se como instituições voltadas, eminentemente, para o

aprendizado da arte, ministrando cursos de sapataria, funilaria, alfaiataria, serralheria e marcenaria. Além dessa função, outra lhe era exigida, reforçadas pelas instituições anteriores, manifestada pelo seu caráter correccional e assistencial.

Essa instituição – correccional, assistencial e profissional – tinha dois objetivos: primeiro, qualificar mão de obra em atendimento às necessidades do processo produtivo, pois, apesar de a agricultura, nesse período, ainda ser a base da economia brasileira, já existia uma incipiente industrialização, conforme rememorado anteriormente. Alguns setores da produção começaram a se desenvolver, tais como: fundição de ferro-bronze, construção naval, caldeiraria, serralheria, mecânica, galvanização, como também atividades vinculadas à indústria têxtil. O segundo objetivo exprimia a intenção de acolher os menores de idade, considerando o grande contingente de pessoas, situado nessa faixa etária. A esse respeito, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no seu 2º artigo, é bastante elucidativo.

Art. 2º - Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários no Estado em que funcionar a Escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais. (FONSECA, 1961, p. 164).

O conteúdo desse artigo estava intimamente atrelado à maneira como a escola organizava e desenvolvia o seu processo de ensino. Entende-se, pois, que essa situação era gerada nas características que configuravam o estágio de desenvolvimento em que se encontrava a sociedade brasileira naquele momento.

Esboçou-se, até aqui, em linhas gerais, como o ensino técnico industrial se originou, e quais as funções básicas por ele desempenhadas num determinado momento histórico da sociedade brasileira.

A educação era, então, incentivada em dois polos, cuja expressão se dava pela via do saber elementar e prático para a massa dos trabalhadores como forma de eliminar a ignorância. A apropriação dos conhecimentos elementares e prático poderia ser justificada por um fato dado concretamente, ou seja, à medida que as forças produtivas avançavam em decorrência do desenvolvimento tecnológico, o aprendizado que se dava nas oficinas passava a ser assumido pela instituição escolar. Essa é, portanto, a origem das escolas profissionalizantes, e, também, das Escolas de Aprendizes Artífices. Essas escolas, na busca da transmissão do saber sistematizado, percorriam o caminho da desqualificação¹⁵, reforçando a especialização.

15 Para compreender o sentido dado ao termo desqualificação, nesse contexto, é necessário remeter-se ao conceito de qualificação segundo Braverman (1977) ao compreender que a força de trabalho em uma sociedade capitalista tornou-se mercadoria e como tal, as capacidades técnicas são distribuídas com base nas necessidades do capital e dos seus compradores. Daí não ser necessária a distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os trabalhadores e sim há a necessidade de um fracionamento do processo produtivo em trabalhos simples, o qual o autor denomina de especialização. Com essa compreensão, o processo de qualificação, desqualificação e especialização é gerado pela dinâmica da própria divisão social e técnica do trabalho cujos elementos se opõem e ao mesmo tempo se interpenetram. Em outras palavras, o trabalhador desqualifica-se na medida em que se vê impedido de executar qualquer processo de trabalho por inteiro, e, torna-se qualificado - na lógica capitalista - quando terá que

2.2.1 O ensino técnico e o contexto do trabalho no Brasil

No século XX, figuravam-se, no cenário internacional, principalmente na Europa, Estados Unidos e Japão, o amadurecimento da revolução industrial, o estabelecimento de novos processos de produção, a criação de novos produtos, a abertura de novos mercados e a consolidação da aplicação sistemática da ciência e a da tecnologia no processo produtivo. Tudo isso substanciado pela difusão da base técnica eletromecânica.

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, a economia brasileira exprimia-se por meio da atividade agroexportadora - cultura de café. Já existiam, no entanto, incentivos internos e externos para o desenvolvimento da grande indústria. Para Singer (1987), foi somente a partir da década de 1940, quando ocorreu a intensificação da chamada grande indústria, que se estabeleceu a base técnica eletromecânica, com seu processo de mecanização e automatização.

Foi somente entre os anos de 1940 e 1950, após a Segunda Guerra Mundial, que a capacidade do Brasil em exportar produtos primários chegou a arrefecer, reduzindo-se, também, o seu poder de compra de produtos manufaturados no exterior. A partir deste momento, o país passou a desenvolver o processo de industrialização em substituição às importações, fortalecendo a industrialização brasileira e assumindo nova roupagem no quadro internacional da divisão do trabalho.

Esse período de desenvolvimento da industrialização no país, impulsionado pela base técnica eletromecânica, apresentava, como eixo de acumulação capitalista, a produção de bens de consumo popular, isto é, indústrias de tecidos, alimentos e bebidas. A despeito de a tecnologia empregada não se apresentar

dominar alguns conhecimentos relacionados à especialização das tarefas e à especialização do saber, assim, a qualificação, do ponto de vista do capital, é sinônimo de especialização. (SILVA BARACHO, 1991)

de forma tão sofisticada, o trabalho, todavia, devido à sua parcelarização, já ocorria nos moldes de uma organização taylorista-fordista, requerendo trabalhadores com habilitações específicas para a execução das tarefas, enquanto outra parte de trabalhadores era deslocada para assumir o planejamento e o controle do processo produtivo.

Esse contexto que apresenta a evolução do processo de trabalho e a trajetória da grande indústria no Brasil, a partir dos anos de 1940, é fundamental para visualizar a forma como o trabalho vinha se organizando e que exigências eram postas para o trabalhador. Enquanto escolas de aprendizes artífices, o ensino técnico destinava-se à aprendizagem de um ofício, ou seja, à preparação de artífices para a incipiente e pouco diversificada indústria nacional, além de um caráter social visando amparar os filhos dos trabalhadores, radicados nos centros urbanos.

A partir da década de 1940, o ensino técnico industrial teve sua organização curricular direcionada pelas Leis Orgânicas da Educação Nacional, firmadas por Decretos e organizadas por ramos de ensino. Entre esses ramos, destacou-se o ensino técnico profissionalizante, que incluía as três áreas da economia: a primária com o ensino agrícola; a secundária com o ensino industrial e a terciária com o ensino comercial, além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e do Ensino Normal. Nesse mesmo contexto, assistia-se à organização da sociedade direcionada para a grande indústria, com o desenvolvimento de atividades voltadas para a fase de substituição de importações. É nesse período que se faz sentir a necessidade de pessoal “qualificado” para atender, diretamente, ao processo de industrialização. O resultado desse processo de industrialização conduziu o governo brasileiro

a expressar, como uma de suas preocupações, o desenvolvimento de uma educação voltada para a indústria.

Nesse sentido, foi editado o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que expressava a finalidade do ensino industrial, referente à formação profissional. O objetivo se voltava para a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca. O ensino industrial compreendia dois ciclos: o primeiro ciclo abrangia o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e aprendizagem; o segundo ciclo, o ensino técnico e o ensino pedagógico – formação de professores, conforme consta no seu artigo 4º:

1º) formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicos nas atividades industriais;

2º) dar a trabalhadores jovens e adultos na indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade;

3º) aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados;

4º) divulgar conhecimentos de atualidades técnicas:

Parágrafo único – Cabe ainda ao ensino industrial, formar, aperfeiçoar ou espe-

cializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviço a esse ensino relativo. (FONSECA, 1961, p. 320).

Foram instituídos dois tipos de Escolas: aquelas que ministravam o 1º ciclo, curso industrial, denominadas de Escolas Industriais; e outras que ministravam o 2º ciclo com o curso técnico, denominadas de Escolas Técnicas¹⁶.

Vale ressaltar que, em face das especificidades da sociedade brasileira, o processo de industrialização não se desenvolveu de forma generalizada em todos os Estados. As regiões Sul e Sudeste foram as que primeiro desenvolveram suas indústrias, visto que a acumulação de capitais se concentrava sobretudo nessas regiões, principalmente no Sudeste, onde havia a cultura do café.

Dessa forma, as escolas técnicas concentravam-se nessas regiões - Sul e Sudeste -, enquanto as Escolas Industriais - ginásios industriais - instalaram-se na região Norte (Belém) Nordeste (maioria dos Estados) e Centro-Oeste (Cuiabá).

As Escolas que ministravam o ensino industrial (1º ciclo), portanto, Escolas Industriais, tinham como objetivo receber o aluno que já havia cursado o primário, além de ensinar, de forma global, um ofício ou grupo de ofícios afins. Nesse sentido, a escola tinha com função social qualificar o indivíduo para um ofício. Ocorre que, do ponto de vista das necessidades da organização capitalista, o processo de trabalho não mais necessitava desse profissional com os conhecimentos teórico e prático da atividade em diversos ramos da produção. A organização do trabalho

16 O ensino técnico industrial, mantido pelo Governo Federal, após o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, dividiu-se em dois tipos de Escolas: Escolas Industriais e Escolas Técnicas.

tinha sua dinâmica impulsionada pela base técnica da indústria moderna e a divisão técnica do trabalho instalada parcelava as funções dentro de um ramo da produção. Uma parte desse conhecimento, portanto, já não era necessário para o trabalhador, enquanto exigência da indústria.

As Escolas que ministravam o ensino técnico (2º ciclo), denominadas Escolas Técnicas, tinham por função o ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria o que lhe conferia um diploma correspondente à técnica estudada. Para o ingresso nesse ciclo, o aluno precisaria haver cursado o 1º ciclo.

As Escolas Técnicas, ou seja, aquelas que ministravam o ensino técnico (2º ciclo), se apresentavam em consonância com a organização do trabalho, visto que fundamentavam o seu ensino nas bases da especialização, manifestadas nos cursos ofertados. Estes eram derivados da seção, como, por exemplo, na seção da indústria mecânica, correspondia o curso de Construção de Máquinas e Motores. Da seção de indústria do tecido, derivava o curso de Indústria Têxtil correspondente a um certificado de Técnico em Indústria Têxtil. Depreende-se que a organização das seções decorre da divisão de atividades na indústria (mecânica, elétrica, têxtil etc.), e os cursos correspondem a uma subdivisão dessas atividades.

Assim, até a década de 1950, o processo de industrialização no Brasil se assentava no modelo de substituição de importações, estando o eixo da acumulação situado no setor de bens de consumo popular: têxtil, alimentos e bebidas. Os estabelecimentos onde era desenvolvido o processo de industrialização passaram, conforme Singer (1987), a ser não de propriedade de famílias ou indivíduos, mas de empresas multinacionais, do Estado, ou de associações de capitais estatais, estrangeiros e nacionais privados.

Nessa nova forma de organização da produção, impõe-se a presença da gerência científica, das escalas rígidas de produção, da alta produtividade, da linha de montagem¹⁷ sob a orientação da organização taylorista-fordista. Impõe-se, ainda, em consequência, a intensificação da desqualificação e um aprofundamento da especialização da força de trabalho, que se torna mais intensa em razão das necessidades da própria lógica capitalista.

Vale ressaltar que esse período de consolidação da base técnica eletromecânica, no Brasil, foi direcionado por um plano de Metas¹⁸ que objetivava ditar as diretrizes que deveriam condu-

17 A linha de montagem se constitui num conjunto de tarefas rotineiras, simplificadas e repetição em uma determinada função. Foi inventada pelo empresário do setor automobilístico o americano Henry Ford.

18 O plano de Metas de Juscelino Kubitschek baseava-se em “30 metas”, divididas em: Setores da energia (1 a 5), Setores do transporte (6 a 12), Setores da alimentação (13 a 18), Setor da indústria de base (19 a 29) e Setor da educação (30). Constituiu-se em medidas concebidas pela classe dirigente do Brasil como uma forma para ampliar e expandir a hegemonia desta à época. Oliveira (2003) ressalta que, em relação à execução desse Plano, a participação de empresas americanas no processo de industrialização no Brasil foi irrisória, considerando que a indústria da construção naval montou-se com capital japonês, holandês e brasileiro; a indústria siderúrgica, com capitais nacionais do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e Japonês (Usiminas), as indústrias automobilísticas com capitais alemães (Volkswagen), franceses (SIMCA) e nacionais (DKW, Mercedes Bens). As empresas americanas já situadas no Brasil, como Motors e a Ford, não se interessaram em produzir automóveis de passeio, vindo acontecer somente após 1964. A Willis Overland apresentava-se uma empresa marginalizada nos Estados Unidos. Para o autor, foi nas brechas do policentrismo com a reemergência dos países do mercado comum Europeu e do Japão que a estratégia encontrou viabilidade. Do ponto de vista da educação, esta incluía 30 metas, dentre as quais recebeu atenção àquelas destinadas, ao Ensino Industrial no Brasil, embora, segundo Machado (1982), não constituiu o alvo de grandes debates em nível nacional. Foi, oficialmente, estabelecido mediante a Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950 a equivalência dos cursos Técnicos aos cursos secundários. Primeiro atingiu ao 1º ciclo profissional, o qual equivalia ao ciclo colegial secundário e, somente em 1953, mediante Lei nº 1.821 e Decreto nº 34.330 de 21 de outubro de 1953 era estendida a equivalência ao 2º ciclo. Isso possibilitou aos alunos que concluíam um curso técnico poder prestar exames vestibulares, desde que tenham prestado exames das matérias que integralizavam o currículo dos cursos secundários. Outra iniciativa fo-

zir o processo produtivo. Esse plano, instituído no governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960), desenvolveu-se mediante três vias complementares: primeiro, o incentivo às multinacionais, principalmente no ramo automobilístico; segundo, o investimento no setor produtivo estatal, bem como na criação de infraestrutura necessária à viabilização, diversificação e integração do parque industrial do país, no que diz respeito à energia, transporte, comunicação e outros serviços; e terceiro, o incentivo, por parte do Estado, das empresas privadas ligadas à fabricação de peças e insumos para a grande indústria. O planejamento e a racionalização do trabalho se constituíram no principal elemento, conduzindo o Estado a desempenhar o papel não só de coordenador, mas também de empresário em diversos setores da economia.

Mantega e Morais (1979), ao fazerem referência a esse Plano, afirmavam que ele acionou a partida para a acumulação de capital em escala monopolista, emergindo, portanto, grupos oligopólios na produção de máquinas e equipamentos junto às empresas estatais de insumos básicos, energia e transporte, conduzindo o país à inserção, de forma mais sólida, no cenário do capitalismo mundial.

Com a consolidação do desenvolvimento industrial no Brasil a partir da década de 1950, quando a organização de trabalho se voltava, prioritariamente, para a grande indústria, a necessidade de trabalhadores especializados, nos determinados ramos de atividades, tornou-se mais intensa.

ram reuniões promovidas pela Diretoria de Ensino Industrial e a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Foram realizadas três reuniões (São Paulo, Minas Gerais e Salvador) em 1954 com o objetivo de discutir os problemas do ensino industrial. Participavam dessas reuniões industriais, educadores, administradores, sociólogos, técnicos diplomados, professores e diretores. Fazia parte das metas estabelecidas o Programa de formação de pessoal técnico com o objetivo de atender às novas necessidades surgidas com a expansão da indústria.

O ensino técnico industrial, ministrado pelas Escolas Técnicas, já apresentava características que correspondiam a essas exigências. Nesse contexto, emergiu a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, transformando todas as Escolas Técnicas Industriais em Escolas Técnicas Federais, destinadas a ministrar cursos técnicos em nível médio¹⁹.

Foi, portanto, a partir do final dessa década que houve o deslocamento da produção de bens de consumo popular para bens de consumo duráveis. A própria organização do trabalho se consolidou em bases tayloristas e fordistas. Enquanto a maioria dos trabalhadores viu-se emergindo em um processo crescente de desqualificação, ao mesmo tempo revelou-se a exigência de uma minoria com formação para atuar nas ações de concepção, coordenação, supervisão da produção e manutenção de máquinas. Essas funções resumem-se em concepção e coordenação, consolidando, nessa forma de organização de trabalho, a função de gerência, ou seja, uma nova forma de administrar o processo de trabalho.

A sociedade brasileira, à medida que vai consolidando a sua base técnica, voltada para a eletromecânica, passa a dividir o seu processo de trabalho em especialidades produtivas, subdivididas em operações limitadas. O ensino técnico industrial, representado pelas Escolas Técnicas Federais, responde a essa base técnica, uma vez que passaram a ministrar cursos com características voltadas para a formação de técnicos em nível médio em atendimento às necessidades do processo produtivo.

19 O ensino médio se constituiu em uma nomenclatura da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB). Esse mesmo nível de ensino na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, correspondeu ao 2º grau e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, corresponde ao ensino médio.

Em face dessa conjuntura, Machado (1982) afirma que perante a expansão industrial em que se encontrava o Brasil, o ensino técnico industrial deveria se reaparelhar visando atender a esse avanço. A reorganização dessas escolas resultou na necessidade de o Brasil firmar acordo²⁰ com os Estados Unidos com a finalidade de receber equipamentos, assistência financeira e orientação técnica. Esse acordo, celebrado com o propósito de fortalecer o ensino técnico, foi iniciado no ano de 1946 e foi intensificado nos anos subsequentes, principalmente a partir de 1964.

Reportando-se ao Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek, constatou-se que, entre as trinta e uma metas que fundamentavam o desenvolvimento econômico do país, somente uma meta estava dedicada à educação e tinha como objetivo a formação de pessoal técnico, para atender às novas necessidades decorrentes da expansão industrial. Em se tratando do ensino médio, dizia o seguinte: [...] “providencia-se o aparelhamento físico das escolas e o aperfeiçoamento técnico-pedagógico do fator humano sobretudo, no ensino industrial e no ensino agrícola. Construção de novas escolas, e seu equipamento, ampliação das Escolas existentes. ” (BRASIL, 1958, p.95).

Pertinente a esse tipo de ensino, a partir de 1963, foi celebrado um convênio entre a Diretoria de Ensino Industrial e a Usaid²¹. Nesse acordo, os americanos visavam preparar mão de

20 O acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos em 1946, resultou na formação da CBAI e contou com a colaboração de órgãos americanos como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e a Aliança para o Progresso. Em se tratando da CBAI, de janeiro a fevereiro de 1947 reúne todos os diretores de Escolas Técnicas e industriais no Rio de Janeiro (RJ) e nesse mesmo ano ofereceu o 1º curso de aperfeiçoamento para professores e diretores no RJ e nos Estados Unidos com a duração de um ano. Os diretores iriam se aperfeiçoar em Cursos de Administração de Escolas Técnicas.

21 Agência Norte-Americana para o desenvolvimento internacional

obra para atender à expansão do processo de industrialização do Brasil, além de exercer o possível controle sobre essa força de trabalho. O fato é que, nesse período, foram assinados acordos para equipar Escolas Técnicas, bem como preparar recursos humanos conforme as exigências dos vários ramos da produção em expansão e assessorar pedagogicamente a educação. Os acordos entre MEC e Usaid possibilitaram a implementação de diversos programas ligados ao ensino médio, destacando entre eles o Programa Desenvolvimento Municipal (Prodem I), que transformou três escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, dando-lhes a competência de ministrar cursos de graduação e de pós-graduação.

Para Machado (1982), a importância do ensino técnico industrial se apresentava com dois objetivos que concorriam para o desenvolvimento do processo produtivo, ou seja, para o processo de acumulação. O primeiro indicava como intenção a formação de mão de obra para atender às necessidades surgidas com o desenvolvimento do processo produtivo, e o segundo pretendia o preparo desse técnico para, a partir da posição assumida na hierarquia empresarial, contribuir com o equilíbrio da empresa. Essa determinação, resultante da posição hierárquica assumida pelo técnico, iria moldar o operário às necessidades da empresa.

Visando legitimar a função de técnico, foi regulamentada, em 1968, a profissão de técnico industrial, como também a de

(USAID). Essa Agência, juntamente com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) e a Aliança para o Progresso formavam o grupo que materializava o acordo Brasil e Estados Unidos que ocorreu em 3 de janeiro de 1946. Tinha como objetivo fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às Escolas Técnicas Brasileiras. Nesse sentido, os Estados Unidos contribuíram com dinheiro, especialistas, equipamentos, material didático e estágio para os professores em escolas americanas. A CBAI introduziu no Brasil o método *Training Within Industry (TWI)*. Esse método se propunha habilitar mestres e supervisores para desempenhar as respectivas funções.

técnico agrícola, pela Lei nº 5.5248, de 5 de novembro de 1968, que somente entrou em vigor em 1985, por meio do Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985.

Todos esses esforços concentrados no ensino técnico industrial sinalizavam alguns propósitos, sobretudo o de preparar mão de obra para atender às exigências do processo produtivo, visto que o país, nesse período, mais do que nos anteriores, necessitava de formação de uma camada de população consumidora dos produtos industrializados, em prol da consolidação da sociedade capitalista. Outro aspecto que também merece ser ressaltado diz respeito à intenção expressa na legislação correspondente ao 2º grau no sentido da terminalidade desse grau de ensino, poupando o Estado do seu compromisso com a oferta do ensino universitário. Esse período, década de 1970, segundo Freitag (1979), conviveu com dois processos: a aristocratização do consumo e a expansão das exportações, tudo em função de uma maior acumulação capitalista.

Nesse contexto, em que o Brasil está sob as orientações da ditadura militar iniciada em 1964, é editada a Lei nº 5.692/71, que tornou generalizada a ideia da formação profissional, tendo sido atribuída ao setor educacional uma maior parcela de responsabilidade no que diz respeito ao ensino profissional. No entanto, essa ideia malogrou, não só porque o mercado não mais necessitava de um expressivo número de pessoas com formação profissional, mas também pelo fato de que as escolas não apresentavam em condições de transmitir um saber atualizado, em sintonia com as exigências da empresa. A esse propósito, é pertinente recorrer ao fragmento, a seguir, extraído do estudo de Frigotto (1984, p.172):

Enquanto na indústria e mesmo nos serviços se observa uma crescente automa-

ção do processo de trabalho e se inicia a introdução do robô no processo produtivo, a escola brinca de iniciação para o trabalho, de profissionalização, mediante rudimentos de trabalho manual defasado no tempo.

Em decorrência da irrealidade da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, e das condições concretas do contexto de desenvolvimento do processo produtivo, a generalização do ensino profissionalizante tornou-se uma falácia. Contraditoriamente, essa situação reforçou o ensino técnico industrial, por meio do ensino de 2° grau. O reforço ocorreu não apenas em nível da introdução de novos cursos, mas também da verticalização dos níveis de ensino.

Assim, do ponto de vista da lógica capitalista, quanto mais o trabalho se objetivava, a especialização tornava-se mais aguçada. Enquanto se impõe a especialização pela própria divisão do trabalho no processo produtivo, faz-se refletir, também na educação, a força da especialização. O ensino industrial é um exemplo desse movimento.

Pode-se afirmar que a relação de ensino técnico industrial com o desenvolvimento do processo produtivo não se efetivava de forma linear e mecânica, visto que consistia em uma relação social, política e, portanto, histórica. Há necessidade de preparar profissionais para determinadas funções na empresa que exigem conhecimentos científicos, evidentemente, em número restrito, pois a própria organização do trabalho em bases taylorista-fordista é caracterizada pela decomposição do ofício em tarefas pormenorizadas e organizadas de forma hierarquizadas, resultando em funções simples e complexas. Nesse sentido, há a tendência de uma desqualificação crescente de

força de trabalho para as funções mais simples, além da sua gradativa expulsão e uma qualificação do trabalhador do ponto de vista do capital para exercer as funções mais complexas.

2.3 O TRABALHO SOB A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

“Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho” (MARX, 1987, p.204).

A citação do autor permite compreender que os meios e os instrumentos adotados pelo trabalho, historicamente, vão assumindo, na divisão social do trabalho, novas divisões técnicas de trabalho e formas diferenciadas nos processos e na organização da produção. Consequentemente, têm repercussões para o trabalhador no que tange à sua inserção nos diversos tipos de trabalho, bem com a sua formação profissional.

Ademais, contribui para a exclusão desse trabalhador, uma vez que muitas ocupações desaparecem, e outras atividades podem ser substituídas por máquinas. Esses são elementos que estão presentes tanto na forma de organização de base eletromecânica, tendo, predominantemente, a organização do trabalho baseada no taylorismo e fordismo, como se expressa, também, na organização de base toyotista ou na chamada acumulação flexível.

Esse novo modelo de hegemonia de que o capital se vale para ampliar a sua riqueza vem possibilitando, no plano material, a criação de níveis de flexibilidade, que resulta na articulação da racionalização do trabalho desenvolvida na organização de base toyotista e, ao mesmo tempo, na reconfiguração de novos méto-

dos adotados na gestão como o *Kanban, just in time*²², o controle de qualidade total e o engajamento estimulado. Esses, associados à base de produção eletroeletrônica, amplia, cada vez mais, a produção, criando mais mercados e estabelecendo um maior controle da força de trabalho (ANTUNES, 1999). A produção, sob a base eletromecânica com uma gestão taylorista-fordista, substituiu a força física do homem pela energia da máquina. Com a base técnica eletroeletrônica materializada em autômatos e sob a gestão do toyotismo elimina com êxito crescente, o trabalho humano da produção e dos serviços e traz modificações, no processo produtivo, na organização do trabalho e, ainda, no movimento do acesso ao trabalho, reposicionando o trabalho humano.

Contudo, ressalta-se que mesmo havendo, no processo produtivo, a predominância da base técnica eletroeletrônica, na produção convivem, simultaneamente, formas anteriores de organização do trabalho.

Apesar disso, a base técnica eletromecânica e a organização taylorista/fordista, segundo Harvey (2013), entram em crise em meados de 1960, principalmente de 1965 a 1973, em países como Estados Unidos, países da Europa, e Japão pela incapacidade em conter as contradições do capitalismo, afetando a acumulação capitalista. O autor adverte a influência de fatores de ordem econômica, política e técnica que concorreram para

22 As novas tecnologias exigem a ampliação de novos métodos de produção que conduzem a novas formas de organização do trabalho. As formas mais discutidas são: o *Computer Aided Design* (CAD) e *Computer Aided Manufacturing* (CAM) o que significa dizer: projeto e manufatura assistidos por computador; *Just-time* (no momento certo) e *Kanban* (cartão). O *Kanban* e o *Just-in-time* intimamente ligados. O primeiro é um sistema de informação para o segundo que, por sua vez, se constitui num sistema de produção, principalmente nas indústrias de produção em série. O *just-in-time* é um instrumento do processo de produção que visa ajustar as várias fases do processo produtivo, até chegar à fase final do produto. Com isso, reduzem-se os estoques, refugos, forças de trabalho ociosa.

provocar a saturação do mercado interno da Europa e Japão²³ e, por essa razão, foi necessária a busca para criar um mercado de exportação para o produto excedente e, em decorrência, acelerou-se a inflação nos Estados Unidos, a queda de lucratividade e produtividade; a formação do mercado do eurodólar e a contração do crédito no período de 1996-1997. Tudo isso contribuiu para uma redução do poder norte-americano em relação à regulamentação do sistema financeiro em nível internacional. Nesse contexto, destaca, ainda, a onda de industrialização fordista competitiva em países da América Latina e do Sudeste Asiático, movidos por contrato social de trabalho *fracamente respeitado ou inexistente* (HARVEY, 2013; POCHMANN, 2011).

Esses fatores, de modo geral, intensificaram a competição internacional e a Europa Ocidental, Japão e países recém-industrializados que passaram a desafiar “a hegemonia estadunidense no âmbito do fordismo, afetando o acordo de *Bretton Woods*”²⁴e

23 Apesar de o Japão estar inserido no rol dos países em crise, nos anos de 1965 a 1973, em decorrência da base técnica eletromecânica e a organização taylorismo/fordismo, segundo Harvey (2013), ressalta-se que a gênese do toyotismo se deu no Japão desde os anos de 1950 pela lógica do capitalismo restrito (ALVES, 2005, p.36).

24 O acordo *Bretton Woods* representou a hegemonia dos Estados Unidos no pós 2ª Guerra Mundial. Materializou-se mediante uma Conferência realizada em julho de 1944 na cidade de *Bretton Woods*, no estado de New Hampshire, nos Estados Unidos da América (EUA). Participaram dessa Conferência 730 delegados das 44 nações aliadas, com o objetivo de estabelecer as bases do funcionamento capitalista no pós-guerra. Ficou estabelecido que o dólar seria a moeda forte do sistema financeiro internacional. A moeda de troca internacional e que o governo dos EUA garantiria que o dólar poderia ser convertido em ouro. Isso significava na época que 35 dólares equivaliam a uma *onça troy* (unidade de peso equivalente a 31 gramas) de ouro. Essa convertibilidade só ocorreu entre os anos de 1958 a 1960. Nesse ano, o dólar já deixava de ser convertível em ouro. Outro objetivo foi a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), com o objetivo formal de financiar a reconstrução das economias destruídas pela guerra e garantir a estabilidade monetária e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O padrão ouro, teoricamente, determinava regras de criação e circulação monetária em nível nacional e internacional de modo que a emissão de dinheiro seria baseada no estoque de ouro e teria livre conversão nesse metal, enquanto os pagamentos internacionais seriam feitos em ouro e as taxas de câmbio entre as moedas seriam proporcio-

provocando mais uma vez a desvalorização do dólar.” (HARVEY, 2013, p.135).

Pochmann (2011), referindo-se ao período caracterizado por Harvey (2013), discorre sobre a crise de produção dos anos de 1970, resultando em limites do americanismo e no avanço da produção industrial da Europa Ocidental para a Ásia, principalmente para a China e a Índia que, ao serem conduzidos por uma política neoliberal, principalmente a partir de 1980, tornaram-se referência à expansão capitalista, concomitantemente ao avanço da terceira revolução industrial e tecnológica²⁵.

As décadas de 1970 e 1980, referenciadas por Harvey (2013) como um período “conturbado de reestruturação econômica e de reajustamento social e político”, vai resultar do ponto de vista social na criação de outras experiências no que tange à organização das indústrias, associadas a mudanças sociais e políticas. Esse período assume várias denominações. Para Alves (2005, p.16), é visto como uma “nova crise do capital”, Mandel (1990, p.27) assegura ser uma “onda longa depressiva” e Mészáros (1993) admite ser um “*continuum* depressivo”. Esses são termos, na visão dos autores referenciados, que convergem para um mesmo ponto que é a crise estrutural do capital.

Em que consistiu essas mudanças na organização das indústrias? Harvey (2013) admite que esse período se caracterizou por mudanças tecnológicas, que contribuíram para uma nova acumulação, ou seja, a acumulação flexível. Essas mudanças se expressaram pela automação no processo produtivo, pela busca de novas linhas de produtos e nichos de mercados, pelas formas de organização e gestão do trabalho e do trabalhador, além

nais ao seu lastro em ouro (KILSZTAJN, 1989).

25 A esse respeito, ver o livro *A sociedade Informática* de Adam Schaff (1990).

da busca de modelos diferenciados de processos de trabalho, de mercado, de produtos e de padrões de consumo.

O trabalho - enquanto forma de organização e gestão com a adoção das novas tecnologias por imposição da busca de ampliar a acumulação capitalista - passa a se apoiar sob a lógica da organização do Toyotismo, considerado por Alves (2005, p.37) como “um novo modo de racionalização do trabalho”, cujo objetivo principal consiste na materialização da flexibilidade no processo de produção. Trata-se de um novo modelo de gestão impulsionado pela Toyota. Esse sistema foi criado inicialmente no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês *Taiichi Ohno*. Destacam-se como principais características do Toyotismo: mão de obra multifuncional e bem qualificada; trabalhadores conhecedores de todos os processos de produção na área onde trabalham; a produção ajustada à demanda do mercado, evitando, assim, estoque, desperdício de matéria-prima e de tempo; acompanhamento e controle eficiente e efetivo do processo produtivo; implantação de um sistema de qualidade total em todas as etapas de produção e o uso de várias técnicas de produção.

Antunes e Sotelo (2003), ao dissertar sobre a organização do trabalho, no atual estágio de desenvolvimento, lembra que, por um lado, se vive em uma sociedade do descartável e do supérfluo, materializada nos produtos de atendimento às diversas necessidades de consumo criadas pelos homens, mas, por outro lado, se vive em uma sociedade que torna descartável e supérflua uma grande parcela de trabalhadores excluída desse universo restrito e manipulado do consumo, além de necessitar, cada vez menos, do trabalhador estável e cada vez mais do trabalhador *part time*, terceirizado, subcontratado.

Como forma de elucidar essas características enunciadas, cita-se o exemplo da indústria coureiro-calçadista, no Brasil,

em que se evidencia a precarização do trabalho sob o parcelamento dos processos, chegando a quinterização: da fábrica para o ateliê, para o intermediário e o trabalhador domiciliar que, não raras vezes, também repassa uma parte do trabalho para vizinhos, jovens ou para membros da própria família. Ademais, no trabalho domiciliar, em que são feitas as costuras e os trabalhos manuais conhecidos como “enfiadinhos”, incorporam trabalho infantil, dos idosos, dos “encostados” e dos desempregados da família.

A esse respeito, o contexto ora apresentado é resultado das mudanças de organização dos processos de produção associadas à revolução da informática ou da microeletrônica que, no dizer de Schaff (1990), se insere dentro de três revoluções técnico-científicas recentes. A primeira (no final do século XVIII e início do século XIX) que substituiu a força física do homem pela energia das máquinas (vapor e eletricidade); a segunda, que consiste na transferência das funções intelectuais do homem para a máquina (computadores, informática, telemática) e a terceira, que se refere 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.

Essa terceira revolução técnico-científica, para Schaff (1990), impulsionou o parcelamento das atividades decorrentes da organização de trabalho anterior, substituindo-o por um conjunto de tarefas realizadas de forma integrada por meio das máquinas.

O trabalho, segundo Pochmann (2011), passa a ser ancorado na sua forma imaterial e no conhecimento com forte expansão do setor de serviços, além de envolver rápidas mudanças de padrões de desenvolvimento desigual tanto em setores como em regiões geográficas conduzidas por empresas, corporações e conglomerados de empresas. Por essa razão, o

autor discorre sobre três movimentos que acontecem simultaneamente.

[...] na partilha do mundo em função do policentrismo, na associação direta das corporações transnacionais com o Estado (ultramonalização da competição privada) e na revolução da base técnico-científica da produção e consumo sustentável ambientalmente. Tudo isso, contudo afeta decisivamente tanto o nível global da ocupação da mão de obra qualificada como a sua repartição entre os países. (POCHMANN, 2011, p.46).

Em que consiste esse primeiro movimento? Pochmann (2011) explicita que o policentrismo do mundo emerge em decorrência da crise global de 2008, que resultou na redefinição do papel dos Estados Unidos, na ineficácia das políticas neoliberais e no poder concentrado e centralizado das grandes corporações transnacionais, na precarização das ocupações e na perda do emprego por parte dos trabalhadores. Reaparece a multicentralidade geográfica mundial com um novo deslocamento do centro dinâmico da América (EUA) para a Ásia (China), além de países de destacada dimensão geográfica e populacional: os “países baleia”, como Brasil, Índia, Rússia e África do Sul, que se voltam para assumir maior responsabilidade no desenvolvimento mundial. Há uma nova divisão internacional do trabalho, assentada na agropecuária, na mineração, na indústria e na construção civil associada ao desenvolvimento das forças produtivas.

O segundo movimento, citado por Pochmann (2011), refere-se à associação direta das corporações transnacionais com o

Estado (ultramonalização da competição privada) e se trata da concentração do poder privado não mais em países que tenham empresas, mas nas grandes corporações empresariais detentoras de empresas, passando a exigir um fortalecimento do Estado, além do espaço nacional. Os “países baleia”, segundo o autor, podem contribuir substancialmente para isso, tendo em vista que o tripé da nova expansão econômica global consiste na alteração da partilha do mundo derivada do policentrismo, tendo como suporte a nova base técnico-científica da produção e do padrão de consumo sustentável ambientalmente, podendo resultar na constituição de um novo padrão civilizatório global. Do ponto de vista do terceiro movimento, toda essa base tecnológica, empregada na produção a partir da lógica já estabelecida, afeta decisivamente tanto o nível global da ocupação da mão de obra qualificada como a sua distribuição entre os países.

A despeito dessa nova organização do processo produtivo, Carnoy (2003) adverte que a chamada “mundialização” torna mundial a concorrência, os investimentos, a produção e a inovação, indo, portanto, além das fronteiras de seu país de origem. É ilustrativo que

[...] empresas implantadas na Europa, Estados Unidos ou Japão podem fabricar *chips* em Cingapura, proceder à coleta de dados na Índia ou na República Popular da China, transferir as tarefas administrativas para a Irlanda ou México e vender o seu produto no mundo inteiro sem se preocupar com as diferenças ou a diversidade das culturas em questão. (CARNOY, 2003, p.21).

Em face dessa nova configuração do mundo do trabalho, indaga-se quais são as implicações por parte da escola, para a formação dos trabalhadores diante da reestruturação produtiva, a partir dos anos de 1980, pois foram as inúmeras mudanças no processo de trabalho, como a integração das novas tecnologias baseadas na eletrônica, na microeletrônica, em novos materiais, as quais, de um lado, vêm provocando o desemprego estrutural e sua concentração na área de serviços, mas, por outro lado, há a exigência de um novo trabalhador, com uma nova cultura do trabalho.

2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NEXOS COM A BASE TÉCNICA TOYOTISTA NO BRASIL

O Brasil, entre 1980 e 1983, configurou uma baixa produtividade no campo e nas cidades, com um número elevado de desemprego, conseqüentemente, tornando mais intensa a crise econômica.

Essa situação agravou-se nos anos subsequentes, e, em 1985, dados da Fiesp²⁶ indicam que 15% das famílias brasileiras, ou 24 milhões de pessoas viviam na miséria, com renda *per capita* de até um quarto do salário mínimo; 35% das famílias, abrangendo 53 milhões de pessoas, estavam em situação de pobreza, com renda mensal per capita inferior a meio salário mínimo (ZOCKUN, 1990).

Segundo a lógica capitalista, essa crise seria resolvida à medida que fosse redefinida a sua base técnica de produção. Em resposta à fragilidade da base técnica eletromecânica, começa a se intensificar, nas indústrias e no setor terciário, a presença de máquinas controladas por computadores. Isso se refletiu

26 Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

no Brasil, quando da chegada dos primeiros robôs ao país em 1983, que foi um fato motivado pela necessidade de as montadoras colocarem seus produtos no mercado externo. O setor terciário também adquiriu características semelhantes à grande indústria, ou seja, o comércio varejista se sentiu dominado por grandes lojas de departamentos e supermercados; os serviços de hospedagem e alimentação, dominados por companhias hoteleiras, companhias de lanchonetes e de refeições congeladas. Os serviços de saúde passaram a ser organizados por meio da medicina de grupo, enquanto as empresas de comunicação de massa passam a ser representadas pelas redes de televisão.

Nesse sentido, a máquina vai incorporando progressivamente os conhecimentos produzidos por um número restrito de profissionais, os quais têm a posse do conhecimento teórico. Para os demais trabalhadores, resta uma maior responsabilidade e rapidez em detectar as falhas e defeitos da máquina, para evitar uma parada na produção. Nesse período, o ensino técnico industrial se desenvolvia por meio das Escolas Técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, incluindo-se, aí, mais o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, oficializado em 1989. De 1981 a 1986, não houve, por parte do Ministério da Educação, qualquer decisão política em relação ao ensino industrial, exceto a manutenção das entidades já existentes.

Face a esse contexto, a preocupação do Ministério da Educação, ao final da década de 1980, manifestou-se no sentido da expansão e interiorização do ensino técnico industrial, além da diversificação de cursos que atendessem às novas demandas da produção, preocupação que se mantém na década de 1990. Como forma de concretização dessa política, são celebrados acordos internacionais com o BIRD²⁷, correspondendo, no mo-

mento, ao quarto acordo. Nele, firma-se a preocupação com a expansão do ensino técnico industrial, a possibilidade de reciclagem de profissionais, atualização dos equipamentos de laboratórios e o incentivo à pesquisa.

Assim, no final da década, as Escolas Técnicas Federais de Pelotas, Campos, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e São Paulo, que ministravam o ensino de 2º grau, encaminharam processos ao Ministério da Educação, solicitando a sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica. Isso veio a se concretizar em 1994, por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as atuais Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), dentre elas, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte²⁸, tendo sido implementado o primeiro curso em nível superior de Tecnologia em Processamento de Dados.

Percebe-se, ao fazer essa breve caracterização da Educação Profissional a partir de 1994, ofertada pelo Sistema Federal de Educação Tecnológica, que, de certa forma, tenta acompanhar o movimento que acontece no processo de trabalho, haja vista a verticalização em relação às ofertas educacionais nos níveis da educação básica e do ensino superior, destacando no primeiro nível, o ensino médio. Desse modo, percebe-se que o processo de trabalho, à medida que vai se objetivando, dividindo-se e fragmentando-se, em um movimento articulado à sua base técnica eletromecânica (base ainda predominante no Brasil), vai cada vez mais desqualificando o trabalhador, sendo necessária uma

28 No RN, a denominação de ETFRN para CEFET-RN só foi oficializada em 18 de janeiro de 1999, por meio de um Decreto presidencial que regulamentou a Lei nº 8.948/94. A partir dessa data, o CEFET-RN passa a integrar o quadro das instituições federais de educação superior do país.

especialização ou “qualificação” por parte desses trabalhadores para atuar no processo produtivo. Esse processo de trabalho, em função da sua divisão técnica gerida pela própria lógica capitalista, passa a requisitar especialistas para exercer determinadas funções.

A educação sistematizada, por exigência da própria organização do trabalho, também passa a se dividir e conduz a uma maior verticalização dos níveis de ensino. O ensino técnico industrial apresenta fatos que ilustram esse entendimento no que diz respeito não só à especialização obtida em nível dos cursos de 2º e 3º graus, hoje correspondem esses graus a Educação básica e ensino superior, mas também aos cursos de pós-graduação²⁹, além de outros de curta duração. No que se refere aos cursos de pós-graduação, a principal característica era a sua integração com a indústria. São bancos de tese, permitindo às empresas formular problemas que vêm enfrentando no desenvolvimento do seu processo produtivo, originando-se, aí, a construção de dissertações, visando atender às necessidades do parque industrial.

Do ponto de vista das políticas educacionais voltadas para a educação profissional, e dirigidas para o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que integra as Escolas Técnicas Federais e com base na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, destaca-se a última etapa da Educação básica, o ensino médio, como um dos níveis de ensino ofertado pela rede federal. Esse nível, ao ser respaldado pelo parágrafo 2º do art. 32 da LDB, guarda

29 Como exemplos relativos à pós-graduação, citam-se os cursos de Engenharia de Segurança do Trabalho, ministrado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e o curso de Informática Industrial, criado em 1986, e ministrado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR).

uma sintonia com os princípios das instituições, pertencentes ao referido Sistema, ao afirmar que o ensino médio, atendida à formação geral poderá preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas. Do ponto de vista legal, e alinhado aos parâmetros internacionais, esse artigo deu margem e apoiou a definição de várias estruturas curriculares que, em certa medida, se difundiram na rede federal.

Nesse contexto, a institucionalidade das escolas integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica de Cefets é alterada para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia conforme a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa lei, além de instituir a rede federal de Educação Profissional, no âmbito do sistema federal de ensino, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O referido sistema compreende as seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais apresentam nove finalidades e características, ressaltando, para efeito desse estudo, o inciso primeiro do art.6º, que se propõe a

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008b).

Dessa e demais finalidades e características dos Institutos derivam os objetivos expressos nos Incisos do I ao IX do art. 7º quais sejam:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educa-

tivos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento

de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008b).

Essas instituições que integram o Sistema Federal de Ensino, conseqüentemente, a rede federal de Educação Profissional, passam a exercer suas atividades com mais autonomia pedagógica ao ampliar a sua oferta nos níveis e nas modalidades de educação e ensino que vão desde a educação básica até programas de pós-graduação *stricto sensu*. Evidentemente, a flexibilidade que as Instituições adotam tem resultado em uma diversidade de ofertas educacionais além de um público a ser atendido.

Em face da caracterização do sistema federal de ensino e das ofertas de ensino por ele adotado, percebe-se que, enquanto o ensino técnico industrial evidenciava um processo de especialização do saber sistematizado, exprimia, também, um processo de desqualificação. Enquanto, na sua origem, formava um artífice, portanto aquele que dominava um ofício, hoje, prepara o especialista nos mais diversos tipos de oferta.

O saber, antes propriedade do artífice das Escolas de Aprendizes Artífices, consolida-se como pequenas especializações por meio dos Institutos Federais e demais instituições que compõem o Sistema Federal de Ensino.

É ponto pacífico que o saber transmitido nos Institutos Federais não é suficiente para atender às exigências do processo de trabalho. Como forma de suprir, em parte, essa deficiência, foi sancionado o Decreto nº 87.479/82 que dispõe sobre a realização do estágio curricular como procedimento didático-pedagógico a ser realizado nas empresas, com uma carga horária não inferior a um semestre letivo, como forma de complementar a formação profissional. Isso não quer dizer

que a empresa, na maioria das vezes, não necessite de um sistema de treinamento constante, uma vez que o processo produtivo é dinâmico e, sobretudo, competitivo, e o desenvolvimento tecnológico se apresenta em função da lucratividade. Nesse sentido, a sofisticação tecnológica constitui condição *sine qua non* para o processo de acumulação.

Esse fato é articulado não apenas com a forma de organização da sociedade, dinamizada sob o signo da propriedade privada, mas também com a própria evolução histórica do processo de trabalho. Gradativamente, o saber do trabalhador é incorporado à máquina, resultando, assim, em uma transferência desse saber. A exemplo, cita-se o trabalho do projetista que, antes, corria na prancheta, mas agora, com a introdução da informática, pode ser realizado no terminal gráfico do computador, reduzindo a necessidade de projetistas, engenheiros, calculistas e desenhistas, e, quando integrado à produção via *CAM*³⁰, diminui, também, o trabalho da supervisão da produção.

Tem-se a compreensão de que não é função da Escola, apenas, capacitar o indivíduo para o mercado de trabalho, pois somente a empresa tem condições de realizar o treino para tarefas específicas, haja vista as suas condições materiais. Viu-se, ao longo da história, sobre o trabalho, que à medida que são introduzidas a ciência e a tecnologia de forma sistemática no processo produtivo, a sociedade, por meio de sua organização de trabalho, vai criando outras profissões e outras ocupações e, em consequência, novas funções. Isso significa dizer que o trabalho intelectual também se divide em diversos campos separados, criando, assim, uma “subespécie de especialidades” (LUKÁCS, 1974). Em face desse contexto, também é evidenciado, no di-

30 Computer-aided manufacturing (Manufatura assistida por computador)

zer de Ramos (2003b, p.327), novos empregos fazendo parte de uma “economia subterrânea” a qual agrupa atividades clandestinas e ilegais como é o caso das atividades ligadas ao tráfico de drogas. Ainda segundo a autora, outra forma de emprego está ligada à “economia informal considerada atividades não declaradas às administrações fiscais e à segurança social, sendo representadas por atividades caseiras, agrícola ,de apoio doméstico e ainda , atividades desenvolvidas por crianças”.

A educação, sobretudo a institucionalizada, segundo Mészáros (2006), foi transformada num espaço propício visando à preparação para o trabalho, viabilizando, assim, a transmissão dos conhecimentos necessários à formação para o mundo do trabalho e disseminação das ideias da classe dominante. A esse propósito, a atribuição de muitos papéis à educação se deve à crise vivida pelo próprio capital, vivenciada em todos os âmbitos da vida humana.

A esse propósito, Mészáros (2006, p.275), referindo-se à educação formal, afirma:

[...] a crise das instituições é então indicativa do conjunto dos processos dos quais a educação formal é parte constitutiva. A questão central da atual contestação das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o tamanho das ‘salas de aula, a inadequação das salas de pesquisa, etc., mas a razão de ser da própria educação’.

Diversos estudiosos têm se debruçado sobre a temática da qualificação profissional via escola diante do processo de rees-

truturação produtiva. Depreende-se que, à luz desses teóricos que discutem a relação educação escolar e trabalho, é possível favorecer uma melhor clareza dessa temática, visto que a elevação do nível de escolaridade associada a uma formação profissional possibilita a inclusão social do sujeito no mundo do trabalho. A esse respeito, ressaltam-se os estudos realizados por Paiva (2011) sobre os teóricos estrangeiros que defendem a requalificação profissional, destacando a necessidade da elevação da qualificação profissional, embora direcionada a uma parcela da população ou seja, engenheiros e técnicos.

Contudo, diante dos argumentos apresentados, há a ressalva de que a formação profissional a ser empreendida pela escola, na sua plenitude, torna-se inexecutável por uma série de razões. Uma delas reside no fato de que as Escolas não dispõem de laboratórios atualizados para acompanhar o desenvolvimento tecnológico, visto que, para isso, seria necessária a troca de equipamentos em intervalos curtos, para não treinar o aluno em máquinas obsoletas. Outra razão diz respeito à impossibilidade de alterações curriculares constantes, para que a Escola possa acompanhar, na sua totalidade, as exigências do processo produtivo.

2.4.1 A formação profissional para o Mundo do trabalho no contexto da organização toyotista

A formação profissional se reveste de especificidades à medida que o trabalho, historicamente, vai assumindo características diferenciadas e complexas na sociedade capitalista, que constitui um meio pelo qual o trabalhador adquire conhecimentos científico-tecnológicos e, ao se relacionar com o mundo do trabalho, transformam-se em forças produtivas para gerar valor de uso e valor de troca. Contraditoriamente, esses conhecimentos podem

possibilita, de forma crítica, a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-histórico da atividade produtiva e da sua condição enquanto trabalhador.

Isso significa dizer que a educação veiculada na escola, por meio do seu currículo, se, por um lado, reproduz as desigualdades da sociedade em que se vive; por outro, pode se colocar como instrumento que permite fazer a crítica dos fundamentos que dão suporte a essas desigualdades.

A partir dos anos de 1990, vem se consolidando no mundo inteiro um novo padrão de produção, viabilizando mudanças no âmbito da divisão do trabalho, dos conteúdos do trabalho, na extensão das relações de terceirização e na deslocalização de tarefas nas indústrias, abrindo caminhos para a fragmentação de processos de trabalho e novas formas de trabalho em domicílio. Esse padrão altera não somente a divisão do trabalho, mas também as formas de gerenciamento e comercialização da produção, trazendo para o processo de trabalho uma maior flexibilidade possibilitando, entre tantos exemplos a destacar, a fabricação de uma maior quantidade de produtos com a mesma máquina e a redução de estoques, diminuindo os grandes armazéns e aplicando o *just-in-time*. Vale ressaltar que, nos países desenvolvidos, pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), esse fenômeno já havia se consolidado desde os anos de 1970 em decorrência da derrubada dos elementos constitutivos da regulação fordista (BOYER, 1986)³¹, embora, de modo geral, nos demais países, incluindo o Brasil, esse fenômeno só veio acontecer, de forma mais expressiva, na década de

31 Com base em Boyer (1986) citado por Chesnais (1996), o segundo choque do petróleo (1978-1979) ocorre por vários fatores, os quais possibilitaram a derrubada da regulação fordista: “rigidez das estruturas industriais oligopolistas, no plano nacional; crise fiscal do Estado e questionamento do da amplitude assumida pelos gastos públicos; deterioração das relações constitutivas da estabilidade do regime internacional.”

1990, associado a outros movimentos como implementação de uma política neoliberal em um processo de mundialização do capital, além de uma participação efetiva de órgãos internacionais, principalmente o FMI e o Banco Mundial .

É fato recorrente que o emprego se contrai e, conseqüentemente, se expandem os processos de terceirização e de subcontratação, o mercado informal se avoluma e postos de trabalho tradicionais são suprimidos. Essas características, por um lado, afetam as condições de trabalho, pela precarização; por outro, pelo crescimento do desemprego estrutural. Em consequência, a exclusão social se aprofunda e, para amenizar a real situação do trabalhador, são adotadas estratégias de inclusão que nem sempre ocorrem no mundo do trabalho, mas sim por meio da educação escolar, em que são implementadas diversas ações decorrentes das políticas educacionais e expressas por projetos e programas que direcionam para a efetivação de cursos aligeirados de formação profissional que, segundo Kuenzer (2002), supostamente favorecem as condições para a empregabilidade.

Para Antunes (2005, p. 60), essa nova morfologia do trabalho tem um caráter “multifacetado, polissêmico e polimorfo”. Implica chamar a classe trabalhadora de *classe-que-vive-do-trabalho*. Essa é a classe de homens e mulheres que vendem sua força de trabalho. São trabalhadores produtivos, que incluem a totalidade do trabalho coletivo assalariado, bem como os trabalhadores improdutivos,

[...] cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista. Abarca as duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo. Incorpora o proletariado industrial, rural, o assalaria-

do do setor de serviços, o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part-time*, o novo proletariado dos McDonald's, os trabalhadores terceirizados e precarizados, os trabalhadores assalariados da chamada economia informal, os trabalhadores desempregados expulsos do trabalho. (ANTUNES, 2005, p.60).

Para esses trabalhadores que são expulsos do trabalho e como um desdobramento direto da retração do mercado de trabalho industrial e de serviços, em um quadro de desemprego estrutural, algumas tendências se apresentam, como o trabalho no chamado “Terceiro Setor”, que, segundo Antunes (1999), constitui uma forma alternativa de ocupação, ofertada por meio de empresas de perfil mais comunitário e que são motivadas, prioritariamente, por formas de trabalho voluntário, de caráter assistencial, sem fins lucrativos. Trata-se, entretanto, de uma alternativa limitada para compensar o desemprego estrutural, não se constituindo numa alternativa efetiva de um trabalho mais permanente, “[...] mas cumpre um papel de *funcionalidade* ao incorporar parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital. ” (ANTUNES, 1999, p. 115, grifo do autor).

Outra tendência derivada desse mesmo contexto diz respeito à expansão do trabalho em domicílio, permitida pela flexibilização do processo de trabalho em que pequenas e médias unidades produtivas, ao se utilizarem da telemática, horizontalizam-se e expandem-se por várias partes do mundo, o trabalho produtivo doméstico. A esse respeito, Ianni (2002, p.29) coloca que “[...] a mídia impressa e eletrônica assume a importância excepcional na política e na cultura em geral, desde a informação ao entrete-

nimento, desde a educação à religião, desde as questões éticas e de gênero às ecológicas.”

Assim, diante da diversidade de tipos de ocupações como decorrência do trabalho no seu sentido histórico, depreende-se que a formação profissional vai adquirindo novas configurações e, a medida que o trabalho se apresenta, consegue captar a objetividade do trabalhador, manipulando sua subjetividade a partir da construção de uma nova racionalização e linha de montagem estruturada pelo princípio da flexibilidade. Esses aspectos suscitam, para os trabalhadores, um maior poder ideológico expresso pelos apelos à administração participativa, sobressaindo o sindicalismo de participação e os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), além de desencadear maiores exigências de formação dos trabalhadores.

Essa formação vai se expressar na necessidade de preparar o trabalhador para ser um profissional polivalente ou multifuncional, em atendimento às necessidades da sociedade capitalista. Considerando que essa formação profissional poderá ser assumida por uma escola de natureza profissionalizante, ela ao mesmo tempo que desempenha uma função preponderante para a conservação da estrutura atual, se coloca em vários níveis de ofertas educacionais, ratificando as desigualdades sociais, difundindo ideias, valores que sejam compatíveis com a ordem vigente. Esse processo não está imune a certas contradições, pois à medida que amplia os conhecimentos do trabalhador, tanto do ponto de vista dos conhecimentos científicos, tecnológicos, filosóficos, culturais etc., indissolivelmente ligados à experiência dos alunos e às realidades sociais mais amplas, poderá conduzir o trabalhador a uma outra compreensão de sociedade, de sujeito, de escola e de formação profissional.

2.4.2 Formação humana integral: avanços e recuos

O que significa uma formação humana integral no contexto de uma sociedade que se insere na nova divisão social e técnica internacional do trabalho? Diversos estudiosos contemporâneos que transitam na discussão da educação e trabalho têm se debruçado quanto à elaboração de concepções que possam se materializar em currículos na perspectiva de propiciar uma formação integral ao jovem ou adulto que ingressam na última etapa da educação básica, não só no sentido de atender aos ditames da sociedade, mas também na direção de uma formação escolar que exceda as exigências da sociedade capitalista.

Gramsci (1988, p.118), ao fazer uma análise em relação à crise da escola na Itália na época do fascismo e dado o desenvolvimento industrial à época, propõe um novo princípio educativo para a escola a ser materializado em uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. ”

Reforçando, prossegue o autor:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1988, p.125).

O novo conteúdo que vai se materializar, na escola unitária de Gramsci, tinha como função social propor “a inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 1988, p.121). Essa posição do autor reflete uma tomada de posição embasada em Marx ao afirmar que

[...] quanto mais a ciência da natureza penetrou de maneira prática, por meio da indústria, na vida humana, tanto mais completou de maneira imediata a sua desumanização. A indústria (ou seja, a atividade produtiva social) é a relação real e histórica da natureza e, portanto, da ciência natural com o homem. (MARX, 1952, p.264-5).

Saviani (2008a), ao evidenciar a separação entre as instâncias de concepção e execução do trabalho, propõe

[...] uma educação de nível médio que, centrada na ideia de politécnica, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens. (SAVIANI, 2008a, p.234).

Esse tipo de formação envolve, segundo o autor, não somente o domínio dos conhecimentos gerais que contribuem para o

trabalho, mas também o domínio teórico e prático do saber articulado ao processo produtivo. Isso é justificado na medida em que a ciência espiritual é convertida em potência material no processo de trabalho.

Nessa argumentação está expressa a defesa de uma educação escolar que tenha como objetivo propiciar ao aluno o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos, destacando o papel das ciências, as técnicas e instrumentos que podem ser usados na confecção do produto e o seu papel histórico e social.

Um ensino médio integrado à educação profissional e trabalhado nessa perspectiva amplia a formação profissional, na medida em que é discutida a relação educação e trabalho em uma sociedade capitalista, aproximando o conhecimento teórico e o prático, desenvolvendo atitudes e habilidades necessárias ao trabalho escolar e ao mundo do trabalho.

Pensando no jovem ou adulto individual e coletivamente configurado no atual contexto de desenvolvimento das forças produtivas como sujeito de direitos à moradia, ao lazer ao trabalho e à educação, torna-se urgente ultrapassar a tradicional forma de trabalhar a formação profissional no espaço escolar. Assim, surge a necessidade de uma formação mais abrangente, que integre conhecimentos de educação geral e formação profissional sem desconhecer que a educação e a formação profissional se colocam como necessidade premente dada a postergação do jovem no mercado de trabalho bem como a longevidade da população.

Tratando-se da educação profissional, mais especificamente, da integração da educação básica à educação profissional, a integração significa incluir a educação geral como parte indissociável da educação profissional,

Em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior [...] de forma a incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (RAMOS, 2011b, p. 24).

O grande desafio é que o conceito de formação humana integral vem ao encontro de superar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorpora a formação para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção da subsistência, ou seja, para o trabalho, o que permite ao indivíduo participar, ativamente, como cidadão e profissional, compreendendo as relações presentes, combatendo a forma de trabalho alienado na sociedade vigente e em perspectiva atuando na direção da construção de um trabalho humano emancipador.

Na perspectiva de atender ao proposto, Machado (1992, p.21-22) defende uma formação politécnica que pressupõe

[...] a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim

como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo.

A ideia de politecnia no dizer de Saviani (2008a), a ser delimitada por um sistema de ensino em perspectiva socialista, deve propiciar uma educação em nível médio a qual permita “[...] a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens.” (SAVIANI, 2008a, p.234).

Nessa perspectiva, prossegue o autor que a educação em nível médio “[...] tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existente.” (SAVIANI, 2008a, p.236).

Assim, pode-se afirmar que o autor assume a formação humana integral em nível médio como possibilidade para a educação profissional e a educação de jovens e adultos, considerando como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Contudo, ressalta-se que na sociedade capitalista, a centralidade é do trabalho abstrato, produtor de mercadorias. Entender a centralidade do trabalho por esse ângulo significa que a matriz reside na exploração do trabalhador. Não restam dúvidas de que a escola exerce um papel muito importante, mas ela, por si só, não poderá resolver o problema da formação profissional quer seja para o mundo do trabalho, quer seja para a vida ao mesmo tempo, se combinada com outras iniciativas no âmbito das políticas sociais e econômicas. A ampliação da Educação Básica e Profissional de qualidade pode amenizar os efeitos perversos da modernização capitalista.

2.4.3 Qualificação profissional e a (im)pertinência do termo em relação à formação profissional na perspectiva de uma formação humana integral

O homem, por meio de sua capacidade de pensar e agir racionalmente, torna possível alterar a própria realidade a partir de sua ação coletiva resultante da interação com os outros homens. Essa ação se expressa pelo trabalho.

Nesse sentido, entende-se que o processo de conhecimento e da apropriação da natureza pelo homem se torna, cada vez mais, reduzido à lógica de acumulação do modo de produção capitalista. Nesse ínterim, ocorre o processo de qualificação do trabalhador no contexto de organização do trabalho em bases tayloristas, fordistas e toyotistas.

As transformações que, historicamente, vêm ocorrendo no trabalho devido à introdução de tecnologias e às formas de gestão em face da acumulação capitalista, pressupõem em nível da formação do trabalhador um novo paradigma diante do “reordenamento social das profissões. ” (PAIVA, 2011, p.52). Nesse sentido, sob esse prisma, desencadeiam-se debates advindos da relação entre educação escolar e trabalho no que tange à qualificação e à formação profissional escolar, resultando em diversas interpretações e questionamentos acerca do conceito de qualificação.

Paiva (1989) procedeu a uma revisão da bibliografia estrangeira, situando autores a partir da década de 1960 que tratam da relação entre educação e trabalho. Os autores, por ela indicados, defendem quatro teses, as quais se referem à qualificação média do trabalhador no capitalismo contemporâneo, tendo essas teses uma relação com a organização do trabalho, desde o artesanato até a grande indústria. Neste estudo, optou-se por discutir uma das teses defendidas pelos autores: a da “requalificação do indivíduo” diante da velocidade da inovação tecnológica

no processo produtivo. A qualificação do indivíduo precisou se transformar, enquanto a requalificação se apresenta, segundo alguns estudiosos, como forma de sustentação da organização do trabalho no momento atual. Essa forma de pensar acena para o fim tendencial da divisão técnica do trabalho e para a possibilidade do entendimento do trabalho na sua totalidade.

Dos autores estrangeiros estudados, a autora faz menção a Pierre Naville, Georges Friedman, Roberto Blauner e Frank Jánossy, adeptos da tese da requalificação quando discutem que, ao final dos anos de 1950, com o desenvolvimento da maquinaria, o trabalhador necessitava de uma maior competência técnica, o que significava uma elevação da qualificação média.

Naville (*apud* PAIVA, 1989), um dos adeptos da tese da requalificação, afirma, já no final dos anos 50, com o desenvolvimento da maquinaria e a introdução das novas tecnologias, que houve uma diminuição dos trabalhadores e um aumento de novos postos de trabalho com o acréscimo de tarefas de manutenção e vigilância, exigindo por parte do trabalhador uma polivalência, passando a ser traduzida na necessidade de maior competência técnica e elevação da qualificação média. Com base em Paiva (1989), a defesa de Naville - cujos termos expressam que o trabalhador necessitava de uma maior competência técnica dada a introdução das novas tecnologias - se restringe a uma camada de engenheiros, técnicos e alguns trabalhadores, necessários às tarefas de concepção e feitura de novas máquinas. O processo de operação das máquinas fica sob a responsabilidade do trabalhador com pouca qualificação.

Blauner (*apud* PAIVA, 1989), realizou uma pesquisa abrangendo setores da indústria gráfica, têxtil, automobilística e de química pesada. O autor pesquisou o grau de mecanização decorrente do emprego da tecnologia, resultando na racionalização da divisão do trabalho, na concentração econômica e na buro-

cratização. Esses fatores, para o autor, levariam à superação do trabalho alienado e à necessidade da requalificação profissional.

Paiva (1989) sustenta que Blauner encaminha a sua conclusão para a ideia de que é mais fácil superar a alienação no estágio das indústrias automatizadas do que na organização manufatureira. A autora sugere ainda que há possibilidades de ocorrer uma elevação na qualificação média da força de trabalho ou seja, a superação da alienação, como decorrência do desenvolvimento da tecnologia de ponta, remete ao processo de requalificação.

Georges Friedman (*apud* PAIVA, 1989) admite que a introdução da maquinaria no processo produtivo no final dos anos de 1950 exigiu do trabalhador maior competência técnica, ampliando a qualificação média. Contudo, reconhece que a introdução da maquinaria acarretou uma diminuição dos trabalhadores, paradoxal ao surgimento de novos postos de trabalho, como as tarefas de manutenção e vigilância. Essas alterações, no processo produtivo vêm acompanhadas de exigências, culminando com uma formação voltada para a polivalência do trabalhador.

O autor ressalta que a necessidade de agregar novas competências técnicas ao trabalhador torna-se limitada a uma camada de engenheiros e técnicos e se deve à introdução das novas tecnologias e a necessidade da realização das tarefas de concepção e aquisição de novas máquinas. O processo de operação das máquinas fica sob a responsabilidade do trabalhador com pouca qualificação. Assim, para Friedman, a formação polivalente só é necessária para alguns setores da produção.

Friedman, citado por Paiva (1989, p. 6-7) coloca que, “com a introdução da automação, e devido à insatisfação do trabalhador, muitas empresas adotaram uma política segundo a qual o trabalhador passa por vários setores da empresa, aumentando, assim, o seu conhecimento.” A qualificação, para o autor, seria tanto a aquisição de habilidades necessárias ao

trabalho como o conhecimento de vários setores da empresa, o que indica a tese da elevação da qualificação média da força de trabalho e traz implícito o conceito da requalificação.

Em seguida, em face do crescimento da automação, Jánossy (1966 *apud* PAIVA, 1989, p. 11) afirma que o desenvolvimento do processo de trabalho “[...] implica em transformação de atividades concretas que depende em sua execução, de pessoas qualificadas.” Para esse autor, a nova fase da automação liberta o trabalhador do trabalho parcelado e o conduz ao retorno do trabalho integrado, exigindo, portanto, sua qualificação. Há, contudo, uma ressalva:

[...] os conhecimentos acumulados socialmente cresceram de tal maneira que, proporcionalmente a eles, os conhecimentos individuais se elevaram, enquanto que, em relação às máquinas que operam (e os conhecimentos nelas corporificados) o conhecimento dos trabalhadores decresceu. (JÁNOSSY 1966 *apud* PAIVA, 1989, p.11).

Apesar de o autor defender outras teses, consta também no seu trabalho a defesa da requalificação, na medida em que ele sinaliza o retorno ao trabalho integrado.

Dos autores estudados por Paiva (1989) e que tratam da requalificação do trabalhador, há unanimidade em afirmar que o processo de informatização das empresas, a partir da base técnica voltada para eletrônica e microeletrônica traz repercussões para a formação do trabalhador, exigindo uma elevação de conhecimentos e habilidades para o desempenho das funções, embora ressaltem que se aplica a uma parcela da produção: engenheiros e técnicos.

Ainda em relação aos estudiosos estrangeiros, destaca-se Braverman que, ao publicar o livro “Trabalho e Capital Monopolista” em 1974, abordou as condições de trabalho nos Estados Unidos quando a economia de países ricos era predominantemente industrial. Apontou, como resultado dos seus estudos, os mecanismos de controle do trabalho como responsáveis pela constante degradação do trabalho. Diante desse fato, defende a tese de que o capital, no período monopolista, promoveu não apenas a precarização das condições de trabalho, com aceleração de ritmos e imposição de movimentos repetitivos, mas também a gerência científica e o controle do processo produtivo.

Tratando-se do processo de qualificação do trabalhador, Braverman (1977, p.375) afirmou estar ligada ao domínio do ofício “[...] a combinação de conhecimentos de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramo da produção.” Esse conceito indica que, para o trabalhador ser qualificado, precisa demonstrar não apenas as habilidades desenvolvidas na feitura do produto, mas também o conhecimento do processo e dos materiais exigidos naquele ramo de produção. Portanto, o conceito de qualificação torna-se degradado ao mesmo tempo que o trabalho é deteriorado (BRAVERMAN, 1977).

Abordando a formação dos trabalhadores pela escola, o referido autor admitiu que a degradação do conceito de qualificação implica em “[...] o gabarito pelo qual ele é medido acanhou-se a tal ponto que hoje o trabalhador é considerado como possuindo uma qualificação se ele ou ela desempenhe funções que exigem uns poucos dias ou semanas de preparo.” (BRAVERMAN, 1977, p.375). Na visão do autor, o domínio do processo de trabalho só será readquirido se assumidas as “prerrogativas” da concepção do projeto e da sua operacionalização. Para isso, a educação ofertada pela escola assume efeito positivo quando associada à

prática do trabalho por vários anos escolares; e, após o término do período dos cursos formais, deve a educação continuar por toda a vida. Do contrário, o trabalho, ao ser degradado, traz consigo o processo de desqualificação do trabalhador e a polarização das qualificações, resultando em uma grande massa de trabalhadores desqualificados, enquanto um setor reduzido de trabalhadores se apropria de conhecimentos exigidos para o trabalho.

Portanto, a qualificação, em seu aspecto mais profundo, entendida enquanto qualificação humana, é abrangente, visto que é uma construção social decorrente da formação inicial e das práticas sociais, desenvolvidas nas atividades laborais, ultrapassando as atividades restritas ao posto de trabalho.

Se a rápida revisão de alguns dos estudos efetuados fora do Brasil permitiu visualizar a posição de alguns deles sobre a complexa e polêmica questão que abrange a qualificação/desqualificação/requalificação da força de trabalho, em outro nível de leitura - agora envolvendo autores nacionais - deixa margem à continuidade da reflexão. Refere-se ao trabalho efetivado por autores brasileiros sobre um tema que, embora mais restrito, envolve, ao mesmo tempo, a intrincada teia das categorias aqui estudadas, e se articula com a perspectiva de compreender a relação entre trabalho e educação escolar.

No Brasil, a discussão sobre a relação educação escolar e trabalho inicia-se a partir da década de 1970 pela via da economia da educação, com fulcro nos pressupostos da teoria do capital humano. Destacam-se estudiosos como Freitag (1975), Rossi (1978) e Warde (1977), os quais fazem a crítica às teorias ligadas à economia da educação.

Na década de 1980, a ênfase não foi mais a teoria econômica da educação, ou seja, a teoria do capital humano, mas sim a influência da ciência e da tecnologia no processo produtivo,

procurando explicar as transformações ocorridas na qualificação/desqualificação do trabalhador. Nesse sentido, Salm (1980) defendeu que o trabalho prescinde da escola; e Machado (1982) argumenta que o indivíduo egresso do ensino técnico industrial apresenta-se qualificado de acordo com as exigências da própria organização do trabalho. Frigotto (1984) faz uma crítica a Salm (1980) e uma análise sobre a escola em relação ao trabalho produtivo e improdutivo, mostrando que a prática escolar acontece no interior de uma sociedade de classe, portanto perpassa interesses antagônicos. Kuenzer (1985) situa que o exercício das funções intelectuais é exercido por técnicos em nível médio e profissionais em nível superior.

Na década de 1990 em diante, destacam-se Ciavatta (2005a), Frigotto (2005), Kuenzer (2002), Machado (1982), Ramos (2005b) entre outros que, embora reconheçam que as formas de organização do trabalho dependem de um novo trabalhador, defendem o trabalho como princípio educativo, necessário e criador de valor. Acreditam que o movimento histórico da existência humana se dá por contradições que aparecem em razão das relações estabelecidas entre o sujeito, mundo capitalista e mundo do trabalho. Em face desse pressuposto, é possível desenvolver algumas práticas no âmbito da educação e do trabalho que ultrapassem aquelas praticadas em razão do atendimento único e exclusivamente do mundo do trabalho.

Nessa direção, Frigotto (2005), ao reconhecer a necessidade da preparação para o trabalho de jovens no ensino médio como imposição da realidade, admite, também, atender a essa necessidade como sendo um compromisso ético. O autor, baseado nesse princípio, defende um ensino médio integrado ao ensino técnico “[...] sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para outra realidade.” (FRIGOTTO, 2005, p.43).

O autor também adverte para a luta pelo direito ao trabalho, ainda que, em sua forma alienada e precária, aprofunda a compreensão e a crítica ao capitalismo e as formas que assumem os processos formativos educativos. Essa atitude “Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Não significa, portanto, *aprender fazendo*, tampouco *formar para o exercício do trabalho* no modelo capitalista.” (FRIGOTTO, 1989, p.8, grifo do autor), pois,

É a centralidade do trabalho como práxis que possibilita [ao ser humano] criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades. (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Diante dos posicionamentos dos autores, admite-se que não é fácil trabalhar na perspectiva contra-hegemônica dada a complexidade da sociedade em razão da divisão social e técnica do trabalho, da introdução ampliada de novas tecnologias, das novas técnicas de gestão adotadas, tendo, como fim primordial, a busca de ampliar a acumulação capitalista.

Nesse sentido, Ianni (2002), ao analisar o cidadão do mundo em relação ao binômio trabalho e educação, coloca que este não se define somente pelo trabalho, profissão e remuneração, emprego ou desemprego, mas também pela sua participação em diversos contextos de participação como: partido político, sindicato, movimento social e corrente de pensamento, sem desmerecer a importância que a educação formal desempenha na profissionalização e na formação cultural do indivi-

duo. Isso possibilita a sua inserção nas diversas formas de sociabilidade e nos mais diversos jogos de forças sociais numa direção contra-hegemônica.

Importa, porém, destacar algumas concepções que fundamentam a relação trabalho e educação; nesse sentido, tomam-se por base as três teses defendidas por Gentili (2002). Na primeira, o autor admite que a Teoria do Capital Humano mudou e, ao considerar a promessa da escola como entidade integradora, fracassou em sua formulação originária, porquanto a Teoria do Capital Humano, na sua origem e base de sustentação, se deu em uma conjuntura de desenvolvimento capitalista nos países considerados do Primeiro Mundo, marcada pelo crescimento econômico, fortalecimento do Estado de Bem-Estar Social e pela conquista do pleno emprego. Diante desse cenário, a escola se constituía como um espaço institucional o qual contribuiria para a integração econômica da sociedade, formando um contingente da força de trabalho que se incorporaria, gradualmente, ao mercado, garantindo a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o aumento da riqueza social e individual. Ocorre que a crise capitalista dos anos de 1970 deu início à desarticulação da promessa integradora em todos os sentidos, com o deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego. Dessa forma, permitiu a aceitação de que a educação pode conviver com o desemprego, a distribuição regressiva da renda social e a pobreza, em um vínculo conflitante, porém funcional, com o desenvolvimento e a “modernização” econômica.

Em sua segunda tese, Gentili (2002, p.51) afirma que a desestruturação da sociedade do pleno emprego gera a “promessa da empregabilidade”, que ganha espaço e centralidade, principalmente, a partir dos anos 1990 e, na sua formulação, concebe que as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado

de trabalho dependem da aquisição de um conjunto de saberes e competências que o habilitem a competir pelos empregos disponíveis, em que não existem espaços para todos. A “empregabilidade não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não.” (GENTILI, 2002, p.54).

Assim, diz o autor que, para que os indivíduos possam ter condições de empregabilidade e tornar concretas as oportunidades de emprego e renda “[...] não é o *quantum* de empregabilidade que possuem, [...] mas o capital cultural socialmente reconhecido que faz a diferença” no momento de concorrer ao emprego, associada às habilidades e competências, e aos dispositivos de diferenciação que se empregam nos processos de seleção. (GENTILI, 2002, p.54).

Na terceira tese, Gentili (2002) chama a atenção para as afirmações por parte de segmentos da sociedade, de que mais educação significa maior desenvolvimento. Opondo-se a esse mito, o autor lança mão de dados e afirma que, se as promessas da Teoria do Capital Humano fossem minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, a elevação nos índices de escolarização deveria ter promovido um aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade que caracteriza a desigual distribuição da riqueza na região.

Para o autor,

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais ‘educados’. ‘Educados’ num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades

que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que ele tem para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania. (GENTILI, 2002, p.59).

Evidentemente, o que se observa, diante do emprego das novas tecnologias, é o desaparecimento de várias ocupações, a perda de conteúdos de outras, e a introdução de novas áreas de produção. Isso tanto contribui para mudar a forma de organização de trabalho, como também introduz novas especializações, exigindo do trabalhador maior intensidade no seu ritmo de trabalho, mais atenção e mais responsabilidade e interesse.

A esse respeito, Antunes (2002), na discussão sobre trabalho vivo e trabalho morto e a perda de centralidade do trabalho, evidencia que o capital não pode eliminar o trabalho vivo; nessa direção, busca uma força de trabalho mais complexa, a ser explorada de forma mais intensa e sofisticada; nessa nova fase, se apropria de sua dimensão intelectual, resultando, para o trabalhador, o estranhamento e a alienação do trabalho. Isso, segundo o autor, vai resultar numa “maior inter-relação, uma maior interpenetração entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre as atividades laborativas e as atividades de concepção.” (ANTUNES; SOTELO, 2003, p.117).

Analisando a formação profissional a partir da especificidade da educação escolar e tendo como referência a qualificação, entendida enquanto especialização, dada a evolução da forma de organização do trabalho na lógica da acumulação capitalista, nos remetemos a pensar a educação na sua acepção mais ampla, devendo, nessa concepção, incorporar o conceito de trabalho e sua dimensão pedagógica, além da necessidade de a educação

se vincular ao mundo do trabalho e à prática social, visando a formação do indivíduo.

Conforme afirma Frigotto (1984), a escola, enquanto instituição específica, não mantém vínculo direto, mecânico e linear com a produção capitalista, mas, ao mesmo tempo, não pode ser pensada à margem dessas relações sociais. Nesse sentido,

[...] tanto os que buscam um vínculo linear entre educação e estrutura econômico social capitalista, quanto aqueles que defendem um desvínculo linear enviam a análise pelo fato de nivelarem práticas sociais de natureza distinta e de estabelecerem uma ligação mecânica entre infraestrutura, e uma separação estanque entre trabalho produtivo e improdutivo. (FRIGOTTO, 1984, p.17-18).

Esses posicionamentos teóricos têm subsidiado diversos pesquisadores a se debruçar no trato dessa questão, admitindo que vem ocorrendo um salto qualitativo no processo de reestruturação produtiva, integrando novas tecnologias baseadas na eletrônica e na microeletrônica, provocando, por um lado, o desemprego estrutural e, por outro, uma exigência de um trabalhador com uma nova cultura do trabalho. A esse propósito, Kuenzer (2002) afirma que, nessa fase de organização e gestão do trabalho, é gerada uma pedagogia em que as capacidades passam a ser chamadas de competências e chegam à escola articuladas pela pedagogia das competências. Concernente à preocupação básica de buscar desenvolver competências *sócio laborais*, Paiva (2011, p.57-58) afirma que as qualificações profissionais, propostas pelo currículo por

competências, “[...] supõem um atendimento mais estrito das necessidades do capital, por um lado, e um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego por outro lado.”

O conceito de trabalho, qualificação, competência e formação profissional vem sendo redefinido mediante diversos estudos efetivados para aprofundar e compreender a forma como o trabalho vem se organizando, haja vista as mudanças de base técnica de produção e a própria mundialização do processo de trabalho dos impactos das transformações sobre o mercado de trabalho, a estrutura ocupacional e as qualificações profissionais. Apresenta-se a concepção da empregabilidade sob a lógica de tornar os trabalhadores competentes para o capital. Essas mudanças vêm imprimindo um novo perfil de qualificação da força de trabalho que tende a institucionalizar as seguintes exigências:

Posse de escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações. Como os equipamentos são frágeis e caros e como se advoga a chamada administração participativa, são requeridas também a atenção e a responsabilidade. Haveria também, um certo estímulo à atitude de abertura para novas aprendizagens e criatividade para o enfrentamento de imprevistos. As formas de trabalho em equipe exigiriam ainda a capacidade de comunicação grupal. (MACHADO, 1994, p.165).

Entretanto, esse trabalhador, focado na pedagogia toyotista, precisa demonstrar “[...] comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas.” (KUENZER, 2002, p.87).

A autora defende ainda que essas exigências não conduzem a uma qualificação

acirra-se, [...] a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo. (KUENZER, 2002, p.90).

Com esse entendimento, ainda, coloca que nessa forma de condução da sociedade, no atual estágio da acumulação capitalista e da reestruturação produtiva, impera, do ponto de vista do trabalho e do trabalhador, a lógica da “exclusão includente” e do ponto de vista da educação e do sujeito que estuda, ocorre a “inclusão excludente”, que são as estratégias de inclusão daqueles que não correspondem aos padrões de qualidade esperados pelo capital e que apenas conferem certificação vazia (KUENZER, 2002).

Esse pensamento é corroborado por Saviani (2013, p.84) ao afirmar que, nesse contexto, ora caracterizado, ocorre

[...] uma verdadeira pedagogia da exclusão. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos

mais diferentes tipos, tornarem-se cada vez mais empregáveis. [...] E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade da transformação desse trabalhador em microempresário, com a informalidade, o “trabalho por conta própria”, isto é sua conversão em empresário de si mesmo, além do trabalho voluntário e do terceirizado, subsumidos em organizações não governamentais etc.

Do ponto de vista da atual configuração do mundo do trabalho, assiste-se a um “complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva.” (ANTUNES; SOTELO, 2003, p.113). Essa forma de relacionamento passa a exigir um trabalhador “multifuncional” (ANTUNES; SOTELO, 2003), ou com “polivalência multifuncional” (POCHMANN, 2011) ou somente polivalente.

Nesse percurso de síntese, entende-se a qualificação enquanto relação social, estabelecida na interação do trabalhador com o processo produtivo. Isso só foi possível no estágio de desenvolvimento do processo produtivo, cujas bases se assentam na atividade artesanal, ou seja, no momento histórico quando o trabalhador dominava o processo de trabalho na sua totalidade, conseguindo manifestar a unidade entre o pensar e o executar.

Braverman (1977) afirma que, com o advento da organização do trabalho baseado na manufatura, esse processo de qualificação se degradou. Isso resultou, para o trabalhador, em um processo de desqualificação, impondo a divisão do trabalho e o uso constante de ferramentas como características básicas para

a produção de mercadorias. O trabalhador passou a se dividir no processo de trabalho, dominando, apenas, parte dele. As atividades tornaram-se mais simples e o saber do trabalhador, antes empregado na realização da tarefa como um todo, passou a se fragmentar, sendo necessário, apenas, parte desse saber para o cumprimento da tarefa requerida. Nessa situação, inclui-se a maioria dos trabalhadores, restando para uma minoria o entendimento teórico do processo como um todo.

Contudo, enquanto para a maioria dos trabalhadores há um processo de desqualificação e, ao mesmo tempo, uma especialização no sentido de que executa, apenas, parte do trabalho, perdendo, portanto, o controle do processo, para uma minoria há um processo de especialização ampliada, na medida em que a soma dos conhecimentos teóricos dos vários trabalhadores apresenta, como resultado, uma visão geral do trabalho no que diz respeito à parte teórica.

A qualificação - condição inerente a todos os trabalhadores - se tornou, na manufatura, uma condição privada daqueles que assumiam, na hierarquia ocupacional, as atividades de concepção e controle da produção. Mesmo assim, esse segmento já apresentava um processo de desqualificação, na medida em que a execução não mais era de sua responsabilidade.

Na organização do trabalho nos moldes da grande indústria (base técnica eletromecânica), em que a ciência e a tecnologia impõem à produção o seu controle por meio da máquina (em consequência, ela acontece em grande escala), intensifica-se a divisão do trabalho e a produção se decompõe em multiplicidade de tarefas que se encomendam a diferentes trabalhadores. Ao mesmo tempo, intensifica-se a desqualificação do trabalhador e amplia-se o processo de especialização.

Entretanto o processo de qualificação/desqualificação, expresso na forma da especialização, não é determinado pelo

parcelamento do trabalho decorrente da divisão técnica do trabalho, mas pelo grau crescente de objetividade que o trabalho vai assumindo frente ao desenvolvimento social.

Assim, ressalta-se que o trabalho, no seu percurso histórico, vai se complexificando e, cada vez mais, se tornando objetivado. Consequentemente, também exige uma força de trabalho mais complexa. O trabalhador, ao desempenhar suas funções na esteira da produção flexível, se utiliza não só da força física, do trabalho objetivado, mas também de atributos subjetivos, como alguns citados por Antunes (1997, p.79) “[...] fidelidade, responsabilidade, discrição, criatividade, capacidade em trabalhar em equipe e envolvimento com os interesses da empresa e menos consciência, identificação e compromisso com a classe os interesses da classe trabalhadora.” No entanto, mesmo nessa nova configuração, falta ao trabalhador a visão da totalidade do trabalho e ao mesmo tempo uma consciência crítica dos mecanismos que são adotados no sentido de ampliar o seu nível de alienação.

Esse processo de especialização assume, na hierarquia ocupacional, vários graus em termos de verticalidade. Para aqueles trabalhadores que exercem as funções de concepção, coordenação e manutenção do processo de trabalho, a especialização se apresenta em um certo nível de profundidade, exigindo determinados anos de escolaridade, e um domínio científico na área de atuação correspondente, seja de planejamento, direito, economia, psicologia, etc.; aqueles que estão diretamente ligados à produção terminam por se especializar no domínio da tarefa prática que está restrita, muitas vezes, ao simples ato de apertar um botão de uma máquina. Se o nível de especialização é menor, dada a área de abrangência da atividade, isso redundará em um nível maior de desqualificação.

Portanto, a qualificação profissional, pensada no domínio

da tarefa como um todo, vai cada vez mais sendo substituída por uma especialização, mesmo que precise agregar, permanentemente, conhecimentos necessários às demandas do mercado de trabalho.

Apesar dessas incontornáveis limitações que, não muito raro, possibilitam a inclusão ou, na maioria das vezes, a exclusão desse sujeito, e por acreditar nas palavras de Guimarães Rosa, de que “o animal satisfeito dorme”, é possível, mesmo nesse cenário contraditório em que a acomodação não é um atributo do animal racional, pensar e defender outro tipo de educação outra escola e, acima de tudo, pensar uma sociedade que atenda a todos os jovens e adultos e crianças de forma igualitária, em uma nova configuração de sociedade em que tenha como princípio a justiça social para todos. A esse respeito, Kuenzer (2002) defende para a escola uma formação voltada para uma pedagogia emancipatória, como possibilidade de ser gestada nos espaços das contradições da própria sociedade capitalista.

Nesse encaminhamento teórico, diversos estudos têm sido efetivados no sentido de rever uma proposta de escola e educação que extrapole a formação única e exclusiva voltada para o mercado de trabalho. Conclui-se que a forma como a base material da sociedade por meio do trabalho vai se organizando com base nos princípios do taylorismo, fordismo e toyotismo, determina, dialeticamente, as formas de trabalho, de educação e de qualificação profissional do indivíduo.

3

MARCOS QUE SUBSIDIARAM A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA

Este capítulo tem por objetivo analisar a trajetória da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos à luz de acontecimentos relevantes em escalas internacional e nacional, materializados em marcos que subsidiaram, a partir de 1990, a formulação da política educacional do Proeja.

Esse objetivo mantém íntima ligação com o primeiro capítulo, por considerar que a história dos homens está sempre aberta a vários desdobramentos, ou seja, às orientações econômica, política, social e ideológica, que podem resultar em lutas e vontades humanas. Nesse movimento, as políticas educacionais e suas respectivas ações são definidas e geradas com base em sentidos e consensos engendrados pelos homens nas diversas circunstâncias em que a sociedade se encontra em um determinado tempo e espaço.

De forma interligada ao primeiro capítulo, no qual se buscou discutir o trabalho nos dois sentidos ontológico e histórico, teve como aporte para as análises as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, resultantes da divisão social

e técnica, da introdução de novas tecnologias e das formas de gestão assumidas pelos modelos taylorista, fordistas e toyotista. Nesse contexto, discutiu-se a educação escolar na perspectiva de compreender como a formação profissional em nível técnico vai se expressando por meio do currículo enquanto concepções de formação humana integral, de trabalho e mundo do trabalho e de qualificação profissional.

Constatou-se que a discussão do trabalho e da educação escolar, conjugada à formação profissional, apresenta divergências de pensamentos quanto a concepções de currículos em nível técnico. Diversos estudiosos, como Alves (2005), Antunes (1997, 1999, 2010), Ciavatta (1989, 1992, 2005a), Frigotto (1984, 2005), Harvey (2013), Leite Filho (2011, 2013), Manacorda (2004, 2007), Moll (2010), Moura (2010), Ramos (2005b, 2011) e Saviani (1983, 2002, 2003, 2008), entre tantos outros, vêm publicando estudos sobre os sentidos do trabalho na atual conjuntura e como a educação escolar deve se manifestar por meio do seu currículo, visando conduzir o trabalhador a ter uma visão mais ampla, possibilitando a compreensão crítica do mundo.

Esses estudiosos partem da análise das concepções de currículo, anunciadas com o foco das diretrizes de órgãos nacionais e internacionais. Assim, os autores que observam, no Brasil, a concepção de currículo a partir dos anos de 1970 dá ênfase para três configurações, entre elas: uma que vise propiciar ao jovem ou adulto uma formação que preconiza a fragmentação e a hierarquização dos conteúdos, inspirada nas formas de gerenciamento do taylorismo-fordismo. Esse currículo demanda um trabalhador com uma especialização restrita. Uma segunda configuração de currículo se apresenta a partir dos anos de 1990, com fulcro na organização do trabalho de base toyotista, constituído por competências, focada numa formação polivalente para o trabalhador.

Os respectivos estudiosos - citados no parágrafo anterior - ao fazerem a análise das concepções expressas de currículo em nível técnico, fazem também a crítica, considerando que a formação profissional, assentada nesses moldes, dá as credenciais para que os trabalhadores possam conquistar um espaço no mundo do trabalho, evidentemente compreendendo ser uma necessidade para a atual conjuntura da sociedade. Embora não se restringindo a esse aspecto de atendimento às necessidades da acumulação capitalista e imbuídos da conquista de buscar espaços, capazes de contribuir para a construção de uma outra forma de sociabilidade humana em que os direitos sociais dos jovens e adultos sejam garantidos, defendem uma terceira configuração de currículo comprometido com uma formação humana integral, possibilitando integrar, segundo Ramos (2010b, p. 67), “todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo.”

Apesar das dificuldades para a implementação de um currículo na perspectiva de uma formação humana integral, manifestadas por vários aspectos de ordem técnica, ética, política e pedagógica, nesse item, percebe-se que os conteúdos se organizam por disciplinas, dificultando estabelecer uma interligação entre os conhecimentos; os estudiosos interessados em outra conformação de currículo sugerem que, do ponto de vista pedagógico, poderá se apoiar em princípios e concepções que possibilitem aos jovens e adultos uma formação mais abrangente, que atenda não somente aos interesses do mundo de trabalho, mas também que prepare para a vida .

A esse respeito, Moll (2010, p.135-136) argumenta que um currículo, nessa perspectiva, deverá pautar a sua materialização na reunificação dos conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais, integrando e dialogando com “áreas clássicas de conhecimento e saberes específicos de formação profissional na

perspectiva de um processo de formação, permitindo ao jovem e adulto compreender o mundo, compreender-se no mundo e compreender/inserir-se no mundo do trabalho.”

Ramos (2005b, p.125), ao discutir o currículo na perspectiva da formação integral, reconhece as dificuldades que podem aparecer na sua implementação, mas defende que essa formação profissional não deve se revestir sobretudo de uma “[...] formação técnica, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais.”

O fulcro da defesa centra-se na ideia de que a construção, a difusão e a efetivação de um currículo na perspectiva de uma formação humana integral que possa contribuir para uma formação profissional que atenda não somente aos interesses do capital, mas também que seja capaz de desvendar o real que se esconde sob o “mundo fenomênico da aparência” quer seja no trabalho, quer seja na vida cotidiana (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p.43).

Contudo, a escola, ao adquirir certa relevância impulsionada por uma utopia, ajuda a buscar novas alternativas para o enfrentamento dos inúmeros desafios. Nesse sentido, depreende-se que a formação profissional não depende exclusivamente da escola, por melhor que sejam as intenções apresentadas. O resultado de uma construção social e o seu conceito são alterados em razão do processo de reestruturação do trabalho e sua relação com a acumulação capitalista, ou seja, “[...] a acumulação flexível em que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.” (HARVEY, 2013, p.140). É importante, ainda, levar a efeito as alterações que se fazem presentes no perfil do trabalhador.

Assim, com base nesse entendimento, e movida pela utopia anunciada, buscou-se, no segundo capítulo, proceder a uma análise dos marcos que induziram as políticas educacionais vol-

tadas para a Educação profissional e para a educação de jovens e adultos, destacando aquelas pautadas na concepção de um currículo, comprometido com a formação humana e integral para jovens e adultos.

Em face do exposto e com base nas características do contexto mundial, movido pela mundialização da economia, pela reestruturação produtiva e pela política neoliberal, a partir da década de 1990, aconteceram inúmeras reformas nos Estados nacionais e, em particular, no Brasil. Tais reformas têm se pautado em alterações nos padrões de intervenção estatal, gerando um redirecionamento nas formas de gestão e, consequentemente, nas definições das políticas, particularmente, as políticas educacionais no Brasil e no mundo (DOURADO, 2013).

Nessa lógica, a educação ganha cada vez mais centralidade do ponto de vista das políticas públicas, gerando reformas educacionais no Brasil de várias ordens, sob as diretrizes de diversos organismos nacionais e instituições internacionais de desenvolvimento, tais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), os quais definem as diretrizes e parâmetros que influenciaram a formulação de políticas educacionais e o desenho de Projetos e Programas e ou criaram os marcos para a formulação de políticas educacionais.

Essa centralidade que a educação assume, segundo Wanderley e Krawczyk (2003), não apenas se constitui em espaço necessário, mas também estratégico para conciliar os desafios atuais. Tanto é que as reformas da educação no Brasil resultaram em uma reestruturação do ensino incluindo aspectos da organização escolar, da redefinição dos currículos, da avaliação, da gestão e do financiamento; tudo isso com base nas diretrizes da

Cepal/Unesco (1996). No entendimento dos respectivos órgãos, a defesa é pela via da educação escolar, com vistas ao preparo das novas gerações para o mundo do trabalho nos moldes das exigências atuais, garantindo promover a mobilidade social e a equidade dessa geração.

Assim, além desses aspectos em que a educação se apresenta, deve-se compreender o movimento da história a partir do que se denominou de marcos recorrentes em níveis nacional e internacional e que expõe as intenções que vão se materializar nas políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional e para a EJA a partir dos anos de 1990. Essas políticas convergiram para a compreensão da relação trabalho e de seus desdobramentos para a formação profissional a ser ofertada no âmbito da escola na direção de uma formação humana integral.

3.1 PRINCIPAIS MARCOS

No contexto estudado, a partir de 1990, o estado brasileiro, em face da forma como o trabalho vem se apresentando, restringindo as atividades formais e expandindo os trabalhos precarizados, elege a educação profissional e, em dosagem menor, a EJA, que passam a ser veiculadas por diversos programas e projetos ancorados acontecimentos, denominados de marcos.

Nesse sentido, destacou-se, como primeiro marco, a 7ª Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, denominada de “Constituição Cidadã”, a qual contribuiu para que os planos de educação se tornassem leis, além de constituírem pauta de debates internacionais, principalmente nos países latino-americanos, onde foi discutida a inclusão de jovens e adultos, no atendimento à alfabetização e à formação profissional.

Considerar a Constituição Federativa do Brasil como primeiro marco para subsidiar uma política educacional volta-

da para a educação de jovens e adultos torna-se importante, visto que dela se originaram vários outros marcos e instrumentos normativos que, de certa maneira, influenciaram nos movimentos que a EJA tende a se apresentar na dinâmica do processo de construção e implementação de seus Programas e Projetos. A esse propósito, soma-se a fala de Moll (2010),³² expressa na apresentação do livro “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades” em que afirma:

[...] dediquei-me à tentativa de construir políticas públicas que pudessem romper com descontinuidades e assegurar aos jovens e adultos deste país acesso público, gratuito e de qualidade a *oportunidades educativas sérias* que (re)compusessem trajetórias escolares interrompidas pelo quadro crônico de fracasso da escola pública e, ao mesmo tempo, que *oportunizassem formação profissional e tecnológica plena* na perspectiva de uma inclusão social emancipatória. (MOLL, 2010, p.19. Grifos do autor).

Assim, pensando em ações que venham recompor as trajetórias escolares de jovens e adultos, são apresentados os índices de analfabetismo, no Brasil, no período da instituição da Constituição Brasileira (1988), quando a taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos ou mais de idade, medidas

32 Jaqueline Moll foi diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) no período de 2005 a 2007.

pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 18,9%. Em 1992, chegou a 17,2%; após dez anos da promulgação da referida Constituição, atingiu 13,8 e, em 2011, a taxa se encontrava em 8,6% de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2013). Em 2014, essa taxa foi estimada em 8,3% ou seja, correspondente a mais de treze milhões de jovens, segundo a PNAD, realizada pelo IBGE.

Essa realidade educacional de jovens e adultos analfabetos em 1988 certamente motivou o embate político que definiria princípios para a Constituição da República Federativa do Brasil, capazes de ressaltar intenções, voltadas para o atendimento à dignidade humana, tendo a educação como um direito de todos. Nos quatro fundamentos que o integram no Título I – Dos princípios Fundamentais, o item III aborda a dignidade da pessoa humana. Esse fundamento foi complementado pelo art. 6º do Capítulo II dos Direitos Sociais, afirmando que são direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição (BRASIL, 1988).

Portanto, a Constituição Brasileira apresentou um amplo conjunto de desafios ao longo da sua implementação, os quais vêm sendo enfrentados de modos distintos pelos setores político, econômico e social que compõem a sociedade brasileira. Entre elas, sobressai o setor educacional, que vem adotando medidas visando prover os meios para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos mediante a educação. É pertinente citar a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef-1996), e, posteriormente, revogado e subs-

tituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb-2007)³³; a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, entre outras medidas.

Não obstante alguns progressos, as lacunas ainda persistem, haja vista o ainda alto índice de analfabetos no Brasil. Vale ressaltar que os direitos sociais, defendidos na Constituição, passam a ser reforçados por outros marcos, também, em âmbito internacional. Embora se reconheça que esses direitos sociais que se expressam por intenções nem sempre se concretizam na sua materialidade, pois são impedidos pela própria da sociedade capitalista, a qual restringe a melhoria das condições de vida da população, essa melhoria não acontece, unicamente, pela educação, que poderá contribuir, porém não garante o sucesso, visto que a lógica é a busca do lucro e o que é pensado em termos de medidas sociais, aspectos os quais são permeados por relações de poder e que, na maioria das vezes, impedem ou ofuscam a sua concretização em nome da equidade.

Na perspectiva de uma formação profissional voltada para jovens e adultos, tem-se o segundo marco representado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada, na Tailândia, em 1990 em que um dos desafios a enfrentar deu-se em relação à equidade³⁴.

33 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) instituído por meio da Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, tem como propósito contribuir para ampliar os recursos destinados a Educação básica.

34 A palavra equidade, segundo Saviani (1998), vem sendo difundida nas últimas décadas, no campo da educação de forma ampla. A divulgação em nível do senso comum aparece como sinônimo de igualdade ou seja, por se tratar de um conceito geral e abstrato e como tal, tratava os desiguais como iguais, gerando “iniquidades”. E nesse sentido a educação passou a ser tratada como condição para a igualdade entre os homens, fruto do ideário liberal (SAVIANI, 1998). Na luta contra essas iniquidades o autor defende

O segundo marco ocorre dois anos após a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, quando acontece a referida Conferência, a qual foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo **Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)**, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O evento, na ocasião, chamava a atenção para os desafios a enfrentar em relação à equidade, razão pela qual a proposição para atender a esse desafio foi a universalização da educação para toda a população nos países em desenvolvimento. A Unesco (1993) recomendava que, entre os programas especiais, devem ser priorizados aqueles voltados para a Educação a Distância e a educação não formal. Vale ressaltar que essa conferência resultou no Documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem o qual forneceu as bases para o Relatório Educação, tesouro a descobrir conhecido como Relatório Delors (1997).

Ademais, no preâmbulo do documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de *Jomtien* – 1990), a educação é defendida como “um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990) e, recomendava que a educação básica³⁵

a seguinte tese: é exatamente o recurso ao conceito de equidade que vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão (SAVIANI, 1998, p. 2). Isso significa dizer que equidade adapta a regra para um determinado caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Para a Cepal/Unesco (1992), equidade tornou-se um princípio básico o que quer dizer igualdade de acesso de tratamento e de resultados.

35 A LDB de 20 de dezembro de 1996 compõe-se de dois níveis: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - educação superior, além das modalidades de ensino: educação profissional; EJA; Educação especial e Educação a distância (BRASIL, 1996).

deve proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão ampliada de educação básica na busca de enfrentar os desafios, provocados pela complexidade apresentados pelo mundo atual. No mesmo documento, o artigo 5º expressa a necessidade de ampliar os meios e as ações a serem desenvolvidas na educação básica, advertindo que essas necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos são diversas, complexas e apresentam um caráter mutável, tornando-se necessárias a ampliação e a redefinição e o alcance da educação básica, levando em consideração os seguintes aspectos:

Programas de Alfabetização considerados indispensáveis pelo fato do saber ler e escrever se constituir uma capacidade necessária e fundante de outras habilidades vitais; a alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural; a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios, além dos programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais. (UNESCO, 1990).

A educação - enquanto direito fundamental e voltada para a educação básica - é reforçada no art. 8º e incisos I e II do mesmo documento, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ao definir

1 Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

2 A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo. (UNESCO, 1990).

Visando garantir a viabilidade dessas intenções, são destacados os seguintes requisitos: art.8º - desenvolver uma política contextualizada de apoio; art. 9º mobilizar os recursos e art. 10-fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Assim, no Brasil, o direito à educação é destacado para a educação básica e para a educação de jovens e adultos, além de ser referenciada pela “Conferência Mundial de Educação para

Todos”, também, pela Constituição Federal do Brasil quando afirma ser a educação “Direito de todos e dever do Estado e da família”. (BRASIL, 1988). Na perspectiva de valorização da educação, a participação do Brasil, nessa conferência, o levou a veicular a necessidade da formação profissional com vistas a um trabalhador competente, portador de habilidades intelectuais e capazes de se inserir no mundo do trabalho, consideradas as características da produção flexível.

A Conferência de Cúpula de Nova Delhi, realizada na Índia em 1993, teve como objetivo dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, iniciada em 1990, na Conferência de Jomtien, (Tailândia), e envolveu 9 países mais populosos do mundo: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Dessa política defendida, destacam-se esforços para proporcionar uma educação de qualidade para os povos, sobressaindo a incorporação plena de mulheres jovens e adultas à educação e à sociedade e clama a atenção, na meta 4.1, do referido documento que os colaboradores internacionais ampliem as capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica.

Foi durante a Conferência de Nova Dehli que o Brasil apresentou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado durante o ano de 1993, após um amplo debate em todo o território nacional. A tese central da Declaração de Nova Dehli é a mesma defendida pelo Plano Decenal e expressa o anseio e a necessidade de assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, conhecimentos básicos, indispensáveis a uma vida plena e produtiva.

A partir dos anos 1990, intensificou-se o discurso em favor do combate à pobreza e à exclusão social e da necessidade da universalização da educação como alicerce da construção de uma sociedade inclusiva. Nesse cenário, tem-se o terceiro mar-

co, que se constituiu pela edição e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), retomando princípios e metas definidas nas duas conferências realizadas: a de Jomtien e a de Nova Dehli, além de levar em consideração o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 a 2003. A LDB retoma um dos princípios da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no art. 205, que compreende o conjunto das pessoas e dos educandos como universo de referência sem limitações. Com base nesse princípio, a LDB consolida a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica, constituindo-se em uma estratégia adotada pelo país em prol da equidade de acesso à educação, a ser pensada como “dever da família e do Estado” e tendo como finalidade “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

A LDB, um dos marcos de grande relevância para a Educação Profissional, reduziu a dois os níveis de educação escolar: o da educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e médio), e a educação superior.

Para a LDB, a educação profissional assume, na estrutura da lei, a forma de uma modalidade de ensino, podendo se articular aos dois níveis de ensino: educação básica e superior. Conforme estabelece a referida lei, essa modalidade pode ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art. 40).

Desse modo, no amplo conceito de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (LDB, art. 39, § 2º, I, conforme redação da Lei nº 11.741, de 2008), podem ser incluídos cursos de diversas naturezas, abordagens, profundidades e duração. São, em essência, cursos de duração mais breve, tão necessários

para uma época de aumento das exigências de capacitação, devido à rapidez das mudanças tecnológicas e, ainda, especialmente importantes para as gerações que não tiveram as oportunidades, oferecidas aos mais jovens, de acesso ao ensino regular.

Na busca de atender à equidade proclamada na Constituição de 1988, na Conferência de Jomtien e na LDB, tem-se, em 2000, a “Conferência Mundial de Educação para Todos: o compromisso de Dacar” em Senegal Dacar, constituindo-se no quarto marco.

Nessa Conferência, foram definidas seis metas relacionadas à educação para todos, a serem cumpridas até 2015. Foi um evento que teve significativa participação da comunidade internacional, envolvendo 164 países, coordenado pelos mesmos órgãos multilaterais da Conferência de Jomtien (1990). As metas dizem respeito ao cuidado da educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero e a dimensão da qualidade da educação. Além das metas, constavam, no documento, 21 compromissos em torno da Educação, entre eles, sobressaem as habilidades de jovens e adultos, defendidas nas metas que proveem o atendimento à educação primária³⁶ e à alfabetização. Esse fato, no compromisso n° 5, na apresentação do referido documento, deixa explícito que é negado aos jovens e adultos o acesso às técnicas e aos conhecimentos, necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade (UNESCO, 2001).

Apesar de a Conferência de Dacar haver se preocupado apenas com parte do ensino fundamental e a alfabetização para jovens e adultos, é importante citá-lo, em virtude de defender a

36 No Brasil pela LDB n° 9.394/2006, o ensino primário corresponde aos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

paridade e igualdade de gênero, fazendo referência, portanto, a jovens e adultos com distintas orientações sexuais.

Observa-se, portanto, que, ao longo da história, esses marcos foram concentrando suas atenções para o atendimento a públicos específicos, sobressaindo, entre elas, a educação de jovens e adultos.

Tratando-se da universalização da educação básica em relação ao atendimento à EJA, cita-se o quinto marco referente a jovens e adultos que vivem no campo. A defesa dessa área de conhecimentos para aqueles que vivem no campo deu-se na II Conferência Nacional por uma Educação do campo, na cidade de Luziânia-GO, 2004. Dessa Conferência, resultou o Documento Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo, no qual vale destacar o item nº 1, que diz respeito à preocupação com uma educação apropriada à realidade do campo, para jovens e adultos (EJA) e o item nº 4, que aborda a formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente, propiciando assim:

- cursos de nível médio e superior que incluam os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
- uso social apropriado das escolas agro-técnicas e técnicas atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
- fortalecimento das equipes técnicas;

- implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico, tomando como referência a socio-biodiversidade;
- formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica. (BRASIL, 2004d, p.289).

Assim, as prioridades elencadas demonstram a ampliação do atendimento a jovens e adultos do campo, assegurando as condições necessárias tanto do ponto de vista de infraestrutura como pedagógico, além de sugerir novos formatos de cursos que se organizaram na forma integrada - ensino médio com a educação profissional.

Na prospecção de uma política pública para atendimento a jovens e adultos, retoma-se a 7ª Constituição da República Federativa do Brasil, no seu art. nº 214, e a LDB/2006, nos arts. 9º e 87, os quais chamam a atenção para a necessidade e urgência do Plano Nacional de Educação. Assim, constituiu-se no sexto marco o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, que trouxe, no seu âmbito, um diagnóstico da realidade educacional brasileira em todos os seus níveis e modalidades, especificou diretrizes e propôs objetivos e metas a serem alcançados em diferentes prazos, de acordo com cada segmento. Consta na redação do próprio plano o que se segue:

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Entre as prioridades elencadas no item nº 3 da Lei nº 10.172/2001, mencionam-se a

[...] a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. [...] A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades

das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. (BRASIL, 2001).

Em face das avaliações realizadas do PNE 2001-2010, muitas metas não foram atendidas a contento. Entretanto, em relação à EJA, o PNE assegurava a formação profissional como garantia de oportunidades a complementarem a educação básica. Para atender em parte a essa meta, destaca-se a instituição do Proeja, que se deu na vigência do respectivo PNE. Foi, inicialmente, criado por uma Portaria que, em poucos dias, foi substituída pelo Decreto nº 5.478 de 2005, com a oferta somente para a rede federal de educação tecnológica.

Ainda derivado da Constituição Federativa do Brasil de 1988, art. 165, tem-se o sétimo marco, que é o Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007. Nesse artigo da referida Constituição, é definido um conjunto de leis e normas de iniciativa do Poder executivo que se concretizaram em três documentos básicos: Plano Plurianual; Diretrizes Orçamentárias e Orçamentos anuais, objetivando regulamentar o processo orçamentário federal.

Para esse estudo, torna-se importante o PPA denominado de “Plano Brasil de Todos”, aprovado pela Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004 e elaborado no primeiro mandato do governo Luiz Inácio da Silva, no período de 2003 a 2006 (BRASIL, 2003). O referido PPA é lançado concomitantemente à II Conferência Nacional por uma Educação do campo, a qual ressalta a preocupação com a educação de jovens e adultos do campo. O PPA foi elaborado com base numa ampla participação da sociedade brasileira, incluindo diversas esferas de governo. Foram realizados Fóruns da Participação Social em 26 Estados e no Distrito Federal, com a presença de 4.738 pessoas, representando 2.170 entidades da sociedade civil (BRASIL, 2003). Essa participação teve como resultado a identificação de diversos problemas considerados prioritários e que fizeram parte do próprio documento: a concentração social e espacial da renda e da riqueza; a pobreza e a exclusão social; o desrespeito aos direitos fundamentais da cidadania; a degradação ambiental; a baixa criação de emprego; e as barreiras para a transformação dos ganhos de produtividade em aumento de rendimentos da grande maioria das famílias trabalhadoras pela geração de Programas sociais e de construção da cidadania. Dada a participação social, foi anunciada uma estratégia de desenvolvimento para o país, baseada na expansão de um mercado de consumo de massas, como medida para a redução das desigualdades.

Diante do quadro dos problemas elencados, diversos programas sociais foram implementados, como por exemplo o Programa Bolsa Família, do qual derivaram diversos outros programas dirigidos à juventude como o Projovem, o Primeiro Emprego. Nesse contexto, a educação exerceu um papel fundamental na implementação desses programas.

Outro marco importante que tem como preocupação a educação de jovens e adultos e que pense a educação na perspectiva

da formação integral é a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteia)³⁷ realizada no Brasil em 2009. Esta representa o oitavo marco e chama-se a atenção para o documento preparatório anterior à própria realização da Conferência, e que define no item 12 “Expandir a oferta da educação profissional integrada à educação básica para jovens e adultos por meio de política pública, e não em forma de programa que caracterize uma situação temporária.” (BRASIL, 2009, p.52).

Os marcos aqui elencados, materializados em documentos e legislações, respaldam a educação nas diversas configurações que vem assumindo ao longo do período estudado. Ademais, integram as diversas reformas educacionais que procuram traduzir a educação em função de sua ampliação, da melhoria da qualidade e da adoção da educação profissional a ser complementada pela educação básica no sentido de um permanente desenvolvimento de aptidões do sujeito para a vida produtiva. Esse empenho da educação se manifesta como forma de diminuir as desigualdades.

A esse respeito, em face dos argumentos apresentados, a educação é constituída e constituinte de um projeto de sociedade dividida em classes sociais diferenciadas e não pode ser compreendida isoladamente do contexto geral da sociedade. Pensar a mediação entre as intenções das políticas educacionais, visando

37 A Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteia) vem sendo realizada pela Unesco a cada 12 anos. A primeira ocorreu em 1949 na Dinamarca, a segunda em 1960 em Montreal no Canadá, a terceira em 1972, na cidade de Tóquio no Japão, a quarta em 1985 em Paris na França, a quinta em 1997, em Hamburgo na Alemanha e a sexta foi realizada no Brasil, em 2009 na cidade de Belém, Estado do Pará. Foi o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar esta Conferência. O objetivo dessas Conferências é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para a modalidade de educação de jovens e adultos e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. O documento produzido para essa VI Conferência foi denominado “BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”.

a formação profissional para a inserção no mundo do trabalho, se torna frágil, porquanto os avanços científicos e tecnológicos têm demonstrado a necessidade de um novo homem, com uma formação voltada para atender a essas exigências na medida em que consegue se inserir nesse mundo onde concentra, centraliza e explora a força de trabalho. Ignorar a possibilidade da formação na perspectiva de outra sociedade significa avançar, em propósitos, para a inclusão desses jovens e adultos.

Em face desses aspectos, e, ainda, considerando que o trabalho é condição inerente ao homem, convém pensar, em um movimento contraditório, que a formação do indivíduo extrapola as necessidades do capital, adotando uma perspectiva política e acreditando que o futuro não está dado *a priori*, já que depende de ações teórico-práticas a serem desenvolvidas pelo indivíduo na atual conjuntura.

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Dos oito marcos elencados, merece destaque a política de inclusão social dos jovens e adultos pela universalização da educação básica, priorizando o ensino fundamental. É relevante, nos marcos priorizados, a ênfase dada, formalmente, à educação enquanto direito de todos, incluindo os jovens e adultos de modo geral; um exemplo é a prioridade aos jovens e adultos que vivem no campo. Esse foi um momento importante, visto que remete ao PPA implementado em 2004, que trouxe, a partir do Programa Bolsa Família, os programas Projovem e Primeiro Emprego. No PNE (2001-2010), ressalta-se a preocupação com o “acesso ao ensino médio para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias” (BRASIL, 2001), o que está relacionado com a Constituição de 1988 que, ao defender o atendimen-

to à dignidade humana, propõe, para isso, a via da educação. Complementando, têm-se as conferências mundiais realizadas em Jomtien, em 1999, onde foi ressaltada a necessidade da formação profissional para jovens, devido às características da reestruturação do trabalho; na Conferência realizada em Dakar, em 2000, foi destacada a educação enquanto direito de todos à defesa da paridade e igualdade de gênero.

Desses acontecimentos, denominado de marcos, foram construídas em cada um, ações e metas que, ao longo da história da Educação profissional e da EJA, se materializaram em diversos programas, planos e Projetos, além de diversos dispositivos legais que têm como objetivo trazer para a escola jovens e adultos da cidade e do campo, ora para frequentar cursos só com conhecimentos específicos do mundo do trabalho, ora agregando a esses conhecimentos conteúdos de formação geral para possibilitar uma compreensão mais ampla do mundo do trabalho, e não se limitando as necessidades da lógica capitalista em relação ao trabalho.

Acerca do entendimento manifestado pelos diversos marcos quanto à educação como forma de diminuir as desigualdades, Frigotto (2010) afirma que a educação pensada, isoladamente, é um equívoco e, também, o resultado de diversas visões encontradas na literatura sem que haja uma integração delas situando-as, historicamente, e utilizando as fontes de conhecimentos que podem gerar essas interpretações. A esse respeito,

Na visão iluminista “a educação é concebida como um elemento libertador da ignorância e constitutivo da cidadania”. [...] sob os auspícios do economicismo, a educação é propalada como capital humano e produtora de competências, [...] capaz de

nos tirar do atraso, colocar-nos entre os países desenvolvidos e de facultar mobilidade social. Nas visões reprodutivistas, a educação se reduz a uma força unidimensional do capital. (FRIGOTTO, 2010, p.25).

Ainda na mesma direção e pensando a educação como forma de diminuir as desigualdades, Arroyo (2010) adverte que a inserção social do sujeito no mercado de trabalho pela via da educação nem sempre diminui as desigualdades, visto que o trabalho, ao entrar em crise, amplia as desigualdades; e a própria política educacional, cujo pressuposto é de preparar para a empregabilidade, perde sentido. Em outro estudo, o referido autor advoga que, diante desse contexto, o estado lança mão de três tipos de políticas: compensatórias, reformistas e distributivas com papéis menos exigentes, além de considerar os desiguais como problema e as políticas como solução (ARROYO, 2011).

Dos anos de 1990 em diante, tem-se assistido a mudanças de rumos nas políticas voltadas para a Educação Brasileira e, em especial, para a educação profissional; nesse sentido, o Brasil conta com diversas ações direcionadas à educação profissional e tecnológica.

Instalaram-se, no Governo FHC (1995 a 1998 e 1999 a 2002), o Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor) - 1995-2002, e o Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronera) - 1998. O primeiro plano previa cursos de curta duração com o objetivo de qualificar o trabalhador para o mercado de trabalho, tendo sido coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O segundo, sob a direção do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), tinha os mesmos objetivos do anterior e se destinava a qualificar jovens e adultos dos assentamen-

tos, resultantes da política de Reforma Agrária. Nesse ínterim, a Educação do Campo também passou a ter dois dispositivos, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação - o Parecer nº 36/2001 e a Resolução nº 1/2002 - que definiram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Assim, Souza, Ramos e Deluiz (2007b), analisando o contexto das reformas da educação Profissional e da EJA a partir de 1990, pontualmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002), afirmam que as reformas assentam-se com base em três medidas: 1) constituição de um nível de formação desvinculado do pré-requisito de escolaridade; 2) separação formal e curricular dos ensinos médio e técnico, mantida a conclusão do primeiro como pré-requisito para a diplomação no segundo; e 3) concepção da formação profissional em itinerários ou trajetórias flexíveis. Em relação à segunda medida, os autores citados salientam que a desvinculação da educação profissional do sistema educacional formal deu margem a desresponsabilizar os sistemas de ensino com a educação profissional, contrariando a grande demanda, ainda, existente para essa modalidade.

No governo Luís Inácio da Silva (2003-2010), são criados o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) - 2004-2007, e a Escola de Fábrica em 2005. Nesse mesmo ano, foi implementado o Programa Nacional de Educação Profissional integrado à Educação Básica na modalidade EJA (2005) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem-2008).

Essas quatro ações do governo Luís Inácio da Silva, representadas por Planos e Programas, assumem características diferenciadas em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso, embora situados na mesma política de inclusão social. Os cursos profissionalizantes foram pensados numa perspectiva mais abrangente de currículo, conseqüentemente de formação

profissional, e anunciados pelo Ministério da Educação ao início do governo Lula na perspectiva de

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2004c, p. 2).

Em se tratando das políticas educacionais voltadas para a educação profissional dirigidas para o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que integram as Escolas Técnicas Federais e com base na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino médio, a última etapa da Educação básica, se sobressai como um dos níveis de ensino ofertado pela rede federal, além de outros. Quanto ao aparato legal, alinhado aos parâmetros internacionais, a pesquisa possibilitou a compreensão de que o desenvolvimento científico e tecnológico, as novas bases técnicas do processo produtivo e as novas demandas de qualificação e de educação básica conduziram o Ministério da Educação a editar instrumentos legais que orientassem a definição de várias estruturas curriculares as quais, em certa medida, se difundiram na rede federal.

Decorrente desse contexto, a estrutura curricular, voltada para o ensino médio, integralizava disciplinas e conhecimentos das áreas das ciências humanas, naturais e da matemática,

enquanto a outra estrutura era direcionada para a área profissional. O aluno poderia cursar os dois currículos na forma concomitante ou concluir o ensino médio e fazer o curso técnico posteriormente. Esses currículos estavam amparados pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que separou formalmente na sua estrutura curricular o ensino médio da educação profissional. Essa divisão entre as duas áreas de conhecimento refletia uma concepção em que os trabalhadores ou candidatos ao emprego voltavam-se para uma educação profissional; enquanto outros, para os conhecimentos vinculados às ciências humanas, ciências naturais e matemática, permitindo, assim, a continuidade de estudos. Portanto, convém ressaltar que não há impedimento legal para os egressos de um curso profissionalizante se submeter a processos seletivos para dar continuidade aos estudos em nível superior .

Essa nova configuração dos currículos de ensino médio e da educação profissional em nível técnico, sob os ditames do referido decreto, trouxe a possibilidade de pensar uma outra concepção de educação profissional, integrando-a ao ensino médio e, daí, diversos movimentos e estudos aconteceram, resultando na revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, substituído, posteriormente, pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Esse decreto teve principal amparo legal a LDB, Lei nº 9.394/1996, a qual foi modificada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que incorporou o conteúdo do Decreto nº 5.154,³⁸ de 23 de julho de 2004.

38 O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Este Decreto é alterado pelo Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p.26), o novo decreto se constituiu em um Documento que “é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições”, porém se apresenta como um ganho político, bem como sinalizou, para aquele momento de disputas, a identificação de profissionais que não concordavam com o *status quo*.

Essa forma de pensar dos autores recuperou, em certa medida, a separação entre as duas áreas de conhecimento prevista no Decreto nº 2.208, de 1997, ao adotar entre as formas de articulação – a forma integrada a qual ampliou, também a formação do sujeito. Contudo, ainda, permanecem as formas anteriores de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio: concomitante e a forma subsequente. Na forma integrada, existem possibilidades para a construção de projetos pedagógicos em que enseje uma formação de um jovem ou adulto que, segundo Moll (2010, p. 132), deve ser “articulada às dinâmicas produtivas da sociedade, não na perspectiva do alinhamento subalterno da educação ao capital, mas da construção de projetos educativos plenos integrais e integrados”.

Dessas intenções, ao se incorporarem na política educacional de inclusão, derivam diversos programas, tais como: o Proeja; Brasil profissionalizado³⁹; Expansão da rede federal de educação profissional;⁴⁰ e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)⁴¹.

39 Programa Brasil Profissionalizado instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, tem por objetivo fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado com articulação entre formação geral e educação profissional (BRASIL, 2007c).

40 A expansão da rede federal de educação profissional se efetivou com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

41 Pronatec foi criado pelo Governo Federal do Brasil, no dia 26 de outubro de 2011, com a sanção da Lei nº 12.513/2011 pela Presidenta Dilma Rousseff.

Do ponto de vista da Educação profissional em nível técnico, houve tentativas de adotar medidas legais para corrigir as distorções de conceitos e de práticas decorrentes dos governos anteriores. A forma integrada de currículo, de certa maneira, foi determinante para que as ações voltadas para a educação profissional implantassem políticas mais amplas para a última etapa da educação básica e que, ao se articular com o Ensino Médio, pudesse construir projetos educacionais na perspectiva de integrar a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, visando a formação de novas gerações e de gerações historicamente excluídas.

Contudo, trazer as intenções da política de inclusão à luz do contexto do mundo do trabalho, tendo como foco resolver o problema das desigualdades deve funcionar como justificativa às características desse contexto, pois, explicita Frigotto (2005), o trabalho, nesse contexto, desestabiliza os trabalhadores estáveis, provoca a instalação da precariedade do emprego, além de contribuir - o que é mais grave - para a ampliação da exclusão social, o desemprego estrutural e um contingente de trabalhadores supérfluos. A esse respeito, Kuenzer (2002, p. 92) afirma que “[...] são identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias.”

Entre as estratégias adotadas pela via da educação, observa-se que a formulação de programas e projetos voltados à formação profissional tem sido uma estratégia constante, haja vista o governo Dilma Rousseff no período de 2011 a 2016, quando deu continuidade a alguns programas do governo Luís Inácio da Silva como, por exemplo, o Proeja e o Projovem. Em 2011, foram implementados mais dois Programas no âmbito das escolas, per-

tencentes ao sistema de Educação Tecnológica, porém não na perspectiva do Proeja: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), e o Programa Rede e-Tec Brasil. O primeiro se propõe a ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

O outro Programa tem como proposição desenvolver educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, instituído pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011.

Considerar a educação profissional integrada à Educação básica para jovens e adultos torna-se algo inovador diante de diversas ações traduzidas em programas, projetos e planos que desvinculam a educação básica da educação profissional.

No entanto, a educação vivencia crises com raízes históricas, como também são históricas e contraditórias as proposições para solucioná-las. A esse respeito, a trajetória em que os marcos se apresentam reflete a indução de ações, que, na maioria, são direcionadas para uma formação mais ampla de jovens e adultos em que reúne a educação geral e formação para o trabalho em um só currículo, embora existam ações preocupadas em formar exclusivamente para os interesses e necessidades do mundo do trabalho. Assim como uma ação diferenciada, destaca-se o Proeja, que faz parte de uma ação do Governo Federal, derivada da LDB enquanto absorção do Decreto nº 5.154/2004 pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, se propõe a ofertar um currículo integrado em que contemple Educação Profissional e Ensino Médio para a EJA, tornando-se necessário entender a trajetória das ações direcionadas à educação de jovens e adultos a partir dos anos de 1990.

3.3 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GÊNESE DO PROEJA

No Brasil, a história da EJA tem raízes consideradas importantes para uma melhor compreensão dos dados que, ainda hoje, se apresentam em relação ao analfabetismo. Vale destacar que, até o momento, a educação de jovens e adultos se apresenta marcada pela descontinuidade de ações, e, na sua grande maioria, representada por programas voltados para a alfabetização (BRASIL, 2007b).

Dados do IBGE (2013) 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%, esse número ainda representa um percentual significativo de pessoas que não sabem ler e escrever. Os dados 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%). Dos 190 milhões de habitantes, 91 milhões se classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%), 82 milhões como pardos (43,1%), 2 milhões como amarelos (1,14%), e 817 mil como indígenas (0,4%).

Ademais, outra informação importante em relação à EJA é que 32,3%⁴² da população de 18 a 24 anos, em 2012, não havia

42 A definição de criança, adolescente e jovens tomando por base a idade, varia de acordo com 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 nº 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 (UNESCO, 1990), enquanto o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei nº 12.852, de 05.08.2013, considera jovens as pessoas de 15 a 29 anos de idade (BRASIL, 2013c). Para efeito da definição de jovens, tomou-se por base a classificação do Estatuto da Juventude,

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, destacam-se 30,0% daquelas de idade entre 15 e 17 anos, 51,6% entre 18 a 24 anos de idade e 74,1% de 25 a 29 anos de idade (IBGE, 2013).

A EJA constitui, pois, um tema relevante em face da realidade que ainda persiste no quadro da educação brasileira e, diante desse quadro, destacam-se diversos Programas considerados pontuais que foram implementados ao longo da história da EJA anterior e posterior a 1990: Campanha de Educação de Adultos (1947), Campanha de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Entre os anos 1961 a 1964, foram desenvolvidas experiências de educação, direcionadas por Paulo Freire, possibilitando uma reflexão pedagógica do sujeito que aprende. Incluem-se, nessas experiências, os Programas do Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultural Popular de Pernambuco/Recife; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes e, por fim, em 1964, é instituído o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos dirigido pelo MEC, mas guardando uma fundamentação com fulcro na experiência de Paulo Freire. Com o governo militar, a partir de 1964, é instalada a Cruzada Ação Básica Cristã – conhecida como Cruzada ABC e, no ano de 1969, é instituído o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que perdurou até 1985, quando foi extinto e, em sua substituição, foi criada a Fundação Educar.

A Fundação Educar, criada em 1985, fez parte dos Programas de alfabetização do governo militar e se estendeu até 1990, tendo como objetivo erradicar o analfabetismo. Em seguida, no

instituído pela Lei nº 12.852/2013.

Governo FHC (1995 a 1998 e 1999 a 2002), instala-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS) - 1996. No governo Luís Inácio da Silva (2003-2010), é criado o Programa Brasil Alfabetizado (2003). No governo Dilma Rousseff (2011-2018), procurou-se dar continuidade a alguns programas do governo Luís Inácio da Silva, além de haver criado outros programas voltados para a Educação Profissional.

Observa-se, no entanto, que diversos programas foram criados visando atender ao processo de alfabetização, mesmo assim ainda persiste um grande número de analfabetos no Brasil. São programas pontuais de governo e não se constituíram em políticas públicas efetivas.

Todavia, se reconhece que é no movimento contraditório das relações estabelecidas entre o homem e o trabalho imerso a um espaço de democracia, embora restrita no dizer de Frigotto (2005) - que foram implementadas diversas ações na última década do século XX e início do século XXI com o objetivo de ampliar o acesso do jovem ou adulto à escola a partir da política de inclusão. Nesse sentido, se sobressai, entre os programas voltados para esse público, o Programa Nacional de Educação Profissional integrado à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) como oportunidade que oferta ao jovem adulto não mais o processo de alfabetização, mas uma formação profissional, integrada a uma formação geral em nível da última etapa da educação básica, o ensino médio.

3.3.1 O Proeja: o real e o desejado

Com base nos diversos Programas e projetos em atendimento a jovens, um que se sobressai é o Proeja, destinado a atender jovens e adultos, tendo como objetivo propiciá-los a inclusão à escola para realizar uma formação inicial e continuada, ou para

cursar o ensino médio integrado à educação profissional. Por se tratar de um programa voltado para EJA, este tem sido debatido, nos discursos oficiais de diversos Ministérios, destacando o Ministério da Educação (MEC) e do Trabalho e Emprego (MTE), que compõem o Governo Federal do Brasil e, ainda, por diversas associações de pesquisadores da educação.

O Proeja foi instituído, inicialmente, pela Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005 (BRASIL, 2005b), sendo, poucos dias após a sua edição, substituída pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005a). Esse decreto manteve os mesmos princípios da Portaria, ficando a implementação sob a responsabilidade dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV), ofertando cursos de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em consonância com o Decreto vigente e com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

De acordo com Moura (2007), o motivo da substituição de portaria para decreto é que ela, hierarquicamente, feria o Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, ao dispor, no art. 1º, que

Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2004b).

Visando sanar a questão legal do ponto de vista da hierarquia, foi resolvido o ordenamento jurídico passando de portaria a decreto, apesar de não ter havido mudanças no teor do referido instrumento legal, mantendo os mesmos objetivos e a mesma obrigatoriedade por parte da rede Federal de Educação Tecnológica. Foi mantido o mesmo percentual determinado anteriormente, ou seja, a reserva de, no mínimo inicial, 10% do total das vagas de ingresso na Rede Federal de Educação Profissional Técnica (EPT) a ser destinado ao Programa, tendo, como referência, o quantitativo de vagas do ano anterior. Isso representa uma conquista, embora diversas limitações tenham servido de barreira à implementação do Proeja.

Entre essas limitações, se destacam aquelas de ordem pedagógica, incluindo professores com qualificação pouco adequada para trabalhar com a EJA, visto que esse não era o público trabalhado na rede federal, embora houvesse algumas experiências isoladas como por exemplo no CEFET de Alagoas. Outro aspecto a ser relatado é que o teor da portaria que criou o Proeja e, em seguida, o primeiro Decreto, determinavam que os cursos de educação profissional técnica de nível médio deveriam contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando, no mínimo, mil e duzentas horas para as disciplinas relativas à formação geral e o mínimo estabelecido para a habilitação profissional. Posteriormente, essa limitação veio a ser corrigida com a revogação do Decreto nº 5.478, de 2005, e a edição do Decreto nº 5.840, de 2006, no qual a carga horária total do curso passou a ser fixada por um mínimo e não por um máximo, como previa o decreto anterior.

Embora o referido decreto tenha corrigido a limitação de carga horária, essa oferta permaneceu com a carga horária mínima, e os cursos técnicos em nível médio integrado foram estruturados em três anos, enquanto esses mesmos cursos para o ensi-

no médio integrado à educação profissional para adolescentes permaneceram em 4 anos, estruturados com uma carga horária superior em relação à educação geral; quanto às disciplinas técnicas, estas, segundo a legislação vigente, teriam que atender à carga horária relativa a cada habilitação profissional de acordo com o Catálogo Nacional dos cursos técnicos .

Um dispositivo legal, quando discutido, põe em campo um embate de forças a favor ou contra e trazendo, conseqüentemente, uma série de expectativas e, até mesmo, de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados. Se aprovado, gera adesão imediata nos que apostaram em tais expectativas; para os que não apostaram, resta o caminho de uma crítica que se ofereça como alternativa criadora sob a qual existe a possibilidade de uma mudança para o futuro a partir do presente. Foi o que aconteceu no movimento referente à edição e revogação do primeiro decreto do Proeja e à sua substituição pelo segundo decreto.

A esse propósito, Frigotto (2005, p.27) lembra que “a Lei não é a realidade, mas a expressão de correlações de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. ” A expressão revela que se as alterações feitas nos instrumentos legais, por um lado, têm a participação daqueles interessados na causa, por outro lado, essa expressão é permeada de princípios e valores que nem sempre buscam um interesse coletivo e, muitas vezes, gera intranquilidade, insatisfação, dependendo do lado em que se encontra.

Do ponto de vista do direcionamento a ser seguido pela política voltada para a integração da Educação profissional com a Educação básica na modalidade EJA, após a elaboração do Documento Base do Ensino Técnico, quando ampliou as suas intenções, determinando não só para a rede federal, como, no princípio, mas também a oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada para trabalhadores e ensino técnico,

para todos os sistemas públicos de ensino e para as instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem Social (Sistema S). Esses cursos devem ser articulados ao ensino fundamental e ao ensino médio, objetivando a elevação de escolaridade do jovem ou adulto. Cabe ressaltar que a manutenção da obrigatoriedade para a rede Federal, na oferta dos cursos técnicos, poderia ocorrer de duas formas articuladas: a forma concomitante e a forma integrada. Os cursos devem propiciar aos estudantes uma formação com o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade. A forma concomitante poderá ocorrer na mesma instituição ou em instituições diversas, sendo que uma se responsabiliza pela oferta do ensino médio; a outra, pela oferta do ensino técnico. Ao final, o aluno recebe duas certificações: um diploma de conclusão do ensino médio e um certificado de ensino técnico voltado para uma habilitação profissional, enquanto, na forma integrada, o aluno cursará, na mesma instituição, o ensino médio e o ensino técnico em um único currículo e, ao final, receberá um certificado de Ensino técnico, voltado para a habilitação profissional, objeto da matrícula inicial.

Essas mudanças, decorrentes das orientações explicitadas no Documento Base livro educação profissional técnica de nível médio/ensino médio,⁴³ sintetizam a responsabilidade que o Proeja assume em relação à EJA no que diz respeito às características que lhe são peculiares e com atributos sempre atenuados em consequência de alguns fatores adicionais, tais como: raça/etnia, cor, gênero, entre outros. A população, de modo geral, é constituída de negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempre-

43 O Documento Base livro Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio, será denominado neste trabalho, Documento Base do Proeja.

gados, desempregados, trabalhadores informais etc. Esse público se apresenta de forma emblemática, fato esse resultante das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para a grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007b).

A despeito do primeiro Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, Ireland (2009) ressalta os caminhos percorridos e suas derivações legais por parte do Conselho Nacional de Educação. Nesse percurso, constituíram-se derivações do referido Decreto, o Parecer CNE/CEB nº 20, aprovado em 15 de setembro de 2005, incluindo a Educação de Jovens e Adultos como alternativa para a oferta da educação profissional técnica em nível médio de forma integrada com o ensino médio. Esse parecer deu origem à Resolução CEB/CNE nº 4, de 27 de outubro de 2005, que incluiu novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.⁴⁴ Cita o dispositivo:

Art. 1º Fica incluído, como artigo 6º, na Resolução CNE/CEB nº 1/2005, renumerando-se os demais, o seguinte: Art. 6º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA de Ensino Médio, deverão contar com carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à Educação Geral, cumulativamente com a carga

44 Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica de nível médio, desenvolvidas de acordo com Projeto Pedagógico unificado, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2005c, p.2).

O proeja assume a educação profissional de duas formas: uma se fundamenta na oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, com carga horária diversificada, em atendimento às demandas do mercado de trabalho; e a outra forma está centrada na articulação com o ensino médio, podendo ser ofertada na forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio, tem por objetivo a formação de um técnico em nível médio que poderá atuar no mercado de trabalho e também continuar os seus estudos. O aluno, ao concluir o ensino médio integrado à educação profissional, fará jus a um diploma com a seguinte nomenclatura: técnico de nível médio na habilitação cursada.

A estruturação do currículo deverá ter por base uma concepção de currículo que propicie a integração do ensino médio à Educação Profissional em nível técnico e busque adotar os seguintes princípios:

- a. A inclusão da população em suas ofertas educacionais.
- b. Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.

- c. Ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio.
- d. Trabalho como princípio educativo.
- e. Condições geracionais, de gênero, de relações ético- raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL, 2007b, p.37-38).

Além dos princípios, deve-se levar em consideração, para a estruturação do currículo, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional, ambas com suas respectivas resoluções. É mister ressaltar que não há uma simetria entre as duas diretrizes; enquanto a primeira é direcionada para o ensino médio na perspectiva de uma formação que não seja exclusivamente voltada para o mundo do trabalho, mas que propicie uma formação mais abrangente para o indivíduo; as Diretrizes da Educação profissional se restringem à formação polivalente para atender aos ditames da atual acumulação capitalista. Complementa esse arcabouço teórico o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁴⁵, implementados com base na Resolução n° 3, de 9 de julho de 2008, no qual ficou instituído no art. 3º, que a organização dos cursos obedecerá às orientações dos Eixos Tecnológicos

45 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, na sua primeira edição, foi implementado pela Resolução n° 3, de 9 de julho de 2008. Atualmente este já se encontra na sua terceira edição. A segunda edição do Catálogo foi publicada pela Resolução CNE/CEB n° 04/2012, com base no Parecer n° 03/2012 e a terceira edição foi atualizada por meio da Resolução CNE/CEB n° 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB n° 8, de 9 de outubro de 2014, homologado pelo Ministro da Educação, em 28 de novembro de 2014.

os quais definem o projeto pedagógico de cada curso, as trajetórias dos itinerários formativos e as exigências profissionais que direcionam a ação educativa dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2008d).

No que diz respeito ao aspecto didático-pedagógico quanto à implementação do Proeja, tem trazido diversos desafios de várias ordens, destacando, neste trabalho, o de ordem pedagógica.

Essa análise se faz necessária, para compreender como o Proeja foi-se constituindo. Desse modo, além do plano legal que dá base à formulação e à implementação do referido programa, têm-se os movimentos de ordem internacional e nacional, citados anteriormente e que configuraram importantes interlocutores da agenda brasileira no campo educacional.

A esse propósito, Di Pierro (2005) reconhece que o Proeja defende uma concepção de educação, voltada, especificamente, para o universo do jovem e do adulto, considerados sujeitos de direitos idênticos aos do restante da população e portadores de uma prática social, experiência de vida, forma de pensar a realidade, trabalho e formação bastante diferenciada das crianças e dos adolescentes.

É preciso, no entanto, realçar que a escola, neste caso, não é entendida como alavanca do progresso, a qual é atribuída autonomia a partir de uma visão otimista que valorizava a escola. Essa visão predominou até meados dos anos de 1970. Contrapondo-se a essa concepção, outra se apresenta que é a educação como reprodutora das desigualdades sociais, cabendo à escola o papel de perpetuar o *status quo* da sociedade. A escola se comportaria como dependente da ideologia dominante. Essa concepção se instala, no Brasil, após a década de 1970, embora, a partir da década de 1980, surja outra concepção de educação denominada por Saviani (1983) de pedagogia histórico-crítica em que defende a escola pública, articulada aos interesses popula-

res, que seja interessada em métodos que estimulem a iniciativa do aluno sem abrir mão da iniciativa do professor, possibilitando e valorizando o diálogo dos alunos entre si e com o professor, além de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Essa tendência pedagógica deve levar em consideração os interesses dos alunos, os seus ritmos de aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeito de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos. A esse propósito, Ramos (2003)

[...] compreende que o conceito de educação é global, integrando as questões da interculturalidade e da cidadania. Deve existir articulação entre as várias disciplinas e componentes práticas, tecnológicas e expressivas dos diferentes saberes. Os modos de aprender os conteúdos específicos das várias disciplinas devem ser diferenciados e tem de existir intercâmbio com as instâncias culturais, científicas e artísticas da sociedade. (RAMOS, 2003a, p.213).

Daí, poderá ser a escola em potencial, um instrumento da sociedade que sofre as influências dela, mas capaz de contribuir com mudanças na própria sociedade. Nessa concepção, o papel do educador consiste em aproveitar os mínimos espaços democráticos, transformando-os em espaços efetivos de inovação com base nas contradições sociais em função do bem comum.

Nesse âmbito, se insere a discussão da escola enquanto formadora de indivíduos para atender às exigências do processo

atual do trabalho bem como contribuir com mudanças na própria forma de organização da sociedade. Isso significa dizer que a educação veiculada na escola, por meio do seu currículo, se, por um lado, reproduz as desigualdades da sociedade em que se vive; por outro, pode se colocar como instrumento, capaz de permitir a crítica dos fundamentos que dão suporte a essas desigualdades.

Esse modo de assumir uma proposta de currículo para jovens e adultos que exceda a formação polivalente e se inclua na perspectiva mais abrangente de formação humana integral que se aproxime da concepção politécnica de Gramsci (1988), tecnológica de Marx citado por Manacorda (2007), e histórica crítica de Saviani (2003b), exige que se estabeleçam, no mínimo, alguns princípios que deverão nortear o currículo.

A esse propósito, deve-se levar em consideração, no momento da estruturação do Currículo, os princípios definidos no Documento Base do Proeja em que considera os jovens e adultos seres históricos, podendo, pois, contribuir com a transformação da realidade. Nesse encaminhamento teórico, defende-se uma formação integral que inclua, de forma indissociável, o trabalho, ciência, tecnologia e cultura e a pesquisa como princípios educativos que devem permear a prática educativa na escola. A consecução desses princípios pressupõe o compromisso dos sistemas educacionais com a EJA.

Dessa forma, Moura (2010b, p.10) defende que a formação integrada seria uma possibilidade, na medida em que a formação

[...] precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico sobre os códigos de

cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência & tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Em se tratando da relevância de um currículo integrado, Henrique e Oliveira (2007, p.27-28) chamam a atenção para que

[...] os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado.

Igualmente a Henrique e Oliveira (2007), Moura (2010b) define o currículo integrado como uma possibilidade de inovar pedagogicamente por meio das práticas educativas adotadas, construindo uma outra concepção de ensino em atendimento aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina.

O Proeja busca consolidar a integração entre os conhecimentos voltados para o trabalho, ciência, técnica, tecnologia humanismo e cultura geral e tem por finalidade: “contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissio-

nal como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.” (BRASIL, 2007b, p.3).

A esse respeito, Fischer afirma que o Proeja deverá permitir

[...] não só a inserção no mercado, mas sinalizando mobilidade no sistema universitário. Vale destacar que esse vínculo entre os níveis de ensino faz dessa proposta um outro movimento, extremamente importante, que é de criar e apostar nos vínculos entre o ensino fundamental e o ensino médio, sem ser um processo de certificações estanques entre si. (FISCHER apud MOLL, 2010, p.18).

Assim, torna-se relevante o papel que as escolas públicas devem assumir ao incluir o Proeja, procurando, acima de tudo, formar pessoas para o mundo do trabalho. Dessa forma, trará um diferencial na formação desse sujeito, passando a assumir, pelo menos, para essa minoria de jovens e adultos, uma educação enquanto direito real o qual não apenas inclui as pessoas à escola, mas também oportuniza a sua permanência.

Pensar, pois, o Proeja na perspectiva de uma formação humana integral, tendo trabalho enquanto sentido ontológico e a qualificação profissional enquanto formação ampliada do conhecimento em que teoria e prática são assumidas no trabalho na sua totalidade encontra diversos desafios que não são, apenas, de competência da escola. Entretanto pensar a formação profissional a partir de um currículo integrado, admitindo enquanto possibilidade em que os conhecimentos construídos e acumulados historicamente integrando a Educação Profissional, e a educação geral relativos à última etapa da educação bá-

sica e ensino técnico amplia a formação em termos da aquisição de conhecimento. Isso poderá agregar a compreensão crítica do trabalho, possibilitando ao jovem e adulto a desenvolver a capacidade de atuar, de forma crítica, no atual contexto.

Nesses termos defende-se uma educação comprometida com a formação de indivíduos críticos, capaz de refletir a realidade e atuar, socialmente, de forma comprometida com a efetivação da cidadania, e, sobretudo, capaz de ser um instrumento que contribua para o enfrentamento do desafio, de forma consciente, da exclusão crescente do trabalho.

Desse modo, no Documento base do Proeja, a intencionalidade política do Proeja, ao se materializar, deverá alcançar legitimidade a partir da efetiva participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não, apenas, a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade, fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise a uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social. Está, pois, presente, nas intenções do Proeja, uma política pública capaz de romper com a descontinuidade dos estudos, assegurando aos jovens e adultos o acesso às oportunidades educativas na forma pública, gratuita e de qualidade. (BRASIL, 2007b). Essa intenção remete à compreensão do homem enquanto sujeito histórico, produtor de conhecimento e de riqueza por meio do trabalho.

Assim, considera-se pertinente, nesse debate, citar Gorz (1989, p.29) quando afirma que “o começo da sabedoria é a descoberta de que há contradições permanentemente tensas, com as quais é necessário conviver e que, acima de tudo, não precisam ser necessariamente resolvidas.”

Pelo exposto, pode-se inferir que os marcos delineados, nesta tese, assumem um papel crucial na definição de leis, progra-

mas e projetos, embora suscitem apreender a relação ou o embate entre o contexto da prática em que a política formulada está sujeita e a reinterpretação e a recriação dos responsáveis pela sua implementação .

Daí, com base nas diferentes concepções, presentes nos marcos elencados ao longo da história, observam-se similaridades quanto ao trato em relação à educação de jovens e adultos no sentido de formalmente assumir a correção das desigualdades pela via da educação. Isso está presente na Constituição Federativa do Brasil, na LDB, nas intenções das instituições multilaterais de financiamento internacionais, nos Congressos internacionais de *Jomtien* e *Dakar*, na VII *Confitea*, no Plano Plurianual de 2004-2007. Ocorre que, dada a complexidade em que se apresentam as desigualdades e em resposta a tudo isso, as políticas não se concretizaram de forma real, permanecendo os programas e projetos concebidos fazendo parte de pautas de governos, tendo a garantia de sua permanência atrelada ao governo que o concebeu e administradas por diversas secretarias e instâncias do respectivo governo. Outro aspecto a destacar é que a educação pode contribuir para diminuir as desigualdades, mas ela, por si só não vai garantir a solução. Esta funda-se na própria forma como o homem organiza a produção e as relações que estabelece entre ele e a própria produção. No entanto os marcos, aqui representados, por legislações, Conferências, Planos e Programas que se consolidaram ao longo da história de Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional voltados para uma formação profissional e especialmente no que concerne ao Proeja possibilita ampliar o nível de escolaridade de jovens e adultos inseridos nesse programa que vão além da alfabetização incluindo o ensino fundamental e médio e buscando uma aproximação com a educação profissional. Essa aproximação ganha significado na medida em que todos convergem para uma formação humana

integrada da educação básica, principalmente o ensino médio com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Ocorre que nas iniciativas de educação a que se propõem inovar, existe sempre uma tensão entre o proposto e o realizável, entre o idealizável e o concreto, materializado no cotidiano das práticas pedagógicas. O Proeja não é diferente e transita entre o concebível, o real e o desejado.

Os marcos educacionais, explicitados no estudo a partir dos anos de 1990, embora não tratem das dimensões definidas, abordam questões nevrálgicas da educação brasileira, ou seja, a universalização do direito à educação. De certo modo, os documentos realçam o direito à educação para todos, consideram a questão de gênero e defendem a continuidade de estudos, fazendo referências à EJA e à Educação Profissional. Essas duas vertentes da educação são tratadas pela LDB enquanto modalidades de ensino, ressaltando a necessidade da elevação do nível de escolaridade e considera a EJA e a Educação profissional um ensino regular com uma oferta integrada entre Ensino Médio, Educação Profissional e a EJA.

4

AS CONCEPÇÕES NO PLANO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE EJA

No capítulo anterior, constatou-se que o Proeja é instituído em meio a um número de acontecimentos relevantes para a educação, os quais foram denominados de marcos e que de certa forma, contribuíram para projetar duas políticas que são essenciais não só para a EJA mas também para a educação de modo geral: a política de inclusão social e a política de universalização do ensino fundamental. Nesse âmbito, a EJA ganhou certa visibilidade, principalmente no governo de Luís Inácio da Silva; diversos programas e projetos foram lançados, sobressaindo, entre eles, o Proeja como programa com caráter de política pública, objetivando incluir na escola, jovens e adultos em duas etapas de educação: na educação básica e na educação profissional. Em decorrência, cresceu a mobilização em torno de políticas públicas que se expressaram por diversos projetos e programas sintonizados a uma formação mais ampla tanto do ponto de vista da formação geral como da formação profissional para jovens e adultos. O Proeja, criado em 2005, inicialmente pela Portaria do MEC de nº 2.080, de 13 de junho de 2005 e, logo depois, substituído pelo Decreto

nº 5.478, de 24 de junho de 2005, se insere nesse movimento em que os acontecimentos vão ocorrendo na direção de pensar ações educacionais que possibilitem ampliar o acesso a jovens e adultos que foram privados, por diversas razões, de ingressar na vida acadêmica em idade própria. Não obstante, o Proeja ainda fazendo parte de um Programa do governo federal, embora presente, potencialmente, avanços teórico-metodológicos para a educação de jovens e adultos do ponto de vista do currículo, de práticas pedagógicas diferenciadas, além da possibilidade da convivência dos jovens e adultos com o ensino regular na forma da integração com a educação profissional e o ensino médio. O Proeja significa, pois, um ganho político, visto que sinaliza mudanças na forma de conduzir o ensino médio para jovens e adultos.

Este capítulo objetiva analisar a concepção de formação humana integral, trabalho e qualificação profissional, expressa no Plano do Curso Técnico de nível médio integrado em Edificações na modalidade EJA. Nesse sentido, pretendeu-se estabelecer uma interligação com os capítulos anteriores na medida em que se fazem presentes as análises de três dimensões que subsidiam um currículo na perspectiva de uma formação humana integral.

4.1 O *CAMPUS* MOSSORÓ NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

O *campus* de Mossoró foi inaugurado em 29 de dezembro de 1994 denominado de Unidade de Ensino Descentralizada da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (UNED - ETRN) e teve sua criação autorizada pelo Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Nor-

te (CEFET-RN)⁴⁶, Resolução nº 27, de 30 de agosto de 2006. A UNED, na sua origem, fazia parte da ETFRN, mas, no final de 1994, a referida ETFRN adquire uma nova institucionalidade por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que transforma as atuais Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica e no início de 1999, por meio do Decreto Presidencial s/n. de 18 de janeiro de 1999 a ETFRN passa a ser denominada de Centro Federal de Educação Tecnológica do RN. Atualmente, o *Campus* de Mossoró do RN integra a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e está vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Ao regulamentar um Plano de expansão, inicialmente, implementou 38 Institutos Federais, contemplando todos os Estados da federação. A UNED fez parte desse plano de expansão, o qual foi resultado do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desenvolvido no Governo Luís Inácio da Silva. No âmbito do sistema federal de ensino, a rede está vinculada ao Ministério da Educação e é constituída por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidades Tecnológicas Federal do Paraná; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do RJ e O Cefet de Minas Gerais; escolas vincula-

46 Historicamente, as escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em cada Estado da Federação receberam diversas nomenclaturas ao longo da sua história. No estado do Rio Grande do Norte o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) foi criado pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 e cuja denominação foi autorizada e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 19 de janeiro de 1999. Essa lei foi revogada e substituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

das às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Todas essas instituições, de acordo com a Lei nº 11.892, possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008b). Outros planos de expansão foram autorizados e, com base em dados do Ministério da Educação, expresso no gráfico⁴⁷ a seguir, é representada a totalidade de Unidades de ensino que integra a rede federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil até o ano de 2014.

Figura 1 - Cenário da Rede Federal 1909-2014



Fonte: Brasil (2015).

A UNED, com base na nova institucionalidade assumida no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir de uma organização multicampi, transforma-se em *Campus* de Mossoró e assume algumas características que ampliam a sua identidade enquanto instituição de formação profissional. Do ponto de vista da oferta de cursos técnicos, esses são derivados dos seguintes eixos tecnológicos⁴⁸: Controle e

47 Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/identidade-visual>. Acesso em: 26 nov. 2015.

48 De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos em nível médio, os eixos tecnológicos se constituem em uma nova proposta de organização da educação profissional e tecnológica. O Catálogo contém 12 eixos tecnológicos, dos quais derivam 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos. (BRASIL, 2012).

Processos Industriais; Produção Industrial; Infraestrutura; Informação e Comunicação; Ambiente e Saúde. Desses eixos tecnológicos, derivam cursos em nível médio integrados à Educação Profissional e na forma subsequente. Na forma integrada, o *campus* oferece os seguintes cursos: Edificações, Informática, Mecânica, Eletrotécnica e Edificações - EJA; na forma subsequente são os Cursos técnicos de Edificações, Informática, Mecânica, Eletrotécnica; Petróleo e Gás, Saneamento e Segurança do Trabalho; todos, na forma presencial. Oferece, ainda cursos de Turismo e Guia de Turismo na forma subsequente, na modalidade Educação a Distância.

Além dos cursos técnicos, são ofertados Cursos de Graduação com Licenciaturas em Matemática e Gestão Ambiental; Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Contemporaneidade na Modalidade Presencial; por fim, cursos de formação inicial e continuada, originários enquanto terminologia do Decreto nº 5.840 de 2006, o qual estabeleceu que o Projeja abrangerá, de acordo com o §1º do referido artigo, cursos e programas de educação profissional denominados de: formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio. No art.3º, os cursos destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral e, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional. Trata-se de uma possibilidade de conferir maior sentido a essa formação, pois promove uma formação profissional aos alunos, embora com carga horária bem menor em relação aos cursos em nível técnico. Esses cursos, de acordo com o referido decreto, deverão contar com uma carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, sendo asseguradas cumulativamente, no mínimo, mil e duzentas horas

para formação geral, acrescida da carga horária da respectiva habilitação profissional de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos em nível médio.

Percebe-se, portanto, que os cursos propostos, tanto de formação inicial e continuada de trabalhadores, quanto os cursos técnicos, têm uma estreita articulação com os setores produtivos, principalmente, na oferta de cursos em atendimento aos arranjos produtivos locais. Ademais, percebe-se que o ensino médio integrado à Educação profissional e à modalidade EJA - Proeja, apesar de apresentar uma carga horária inferior à destinada ao ensino médio integrado regular, ofertado para adolescentes, já se configura em um avanço no sentido de um ganho político para a EJA, pois constitui, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), o resultado de uma luta permanente e atenta, aproveitando os espaços restritos da democracia em que se vive, ainda, contra uma ideologia e uma democracia burguesa. Os cursos técnicos do Proeja, na pretensão de propiciar uma formação integrada educação geral e educação profissional, se colocam em uma perspectiva de não somente habilitar o sujeito para o mundo do trabalho, mas também para a continuidade de estudos e para uma compreensão dos fundamentos que embasam o processo produtivo nos dias atuais.

Entretanto, mesmo levando em conta esses aspectos, não se pode deixar de considerar, em relação à formação profissional do trabalhador, os avanços tecnológicos que têm gerado novas expectativas nas empresas pelo fato de os mercados se tornarem mundializados e extremamente competitivos. Acrescentam-se, ainda, as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, tendo como um dos agravantes o enxugamento dos postos de trabalho e, em decorrência disso, o desemprego, assim como a crescente precarização das relações trabalhistas,

consequências do novo modelo de acumulação capitalista. Isso tem afetado todos aqueles inseridos ou não nesse mundo, particularmente os jovens e adultos que têm baixa escolaridade.

A formação profissional favorece esse contexto, porém não garante a inserção no mercado e, portanto, “A luta pelo, direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p.15). É importante, pois, que as instituições de formação profissional tenham essa clareza entre as práticas pedagógicas adotadas, no sentido de desmistificar esse aspecto. Nos discursos empresariais, a integração, a qualidade e a flexibilidade ou “acumulação flexível⁴⁹” (HARVEY, 2013, p.140) constituem-se em elementos-chave para dar os saltos de produtividade e competitividade. Esses são papéis que, na opinião do respectivo autor, o trabalho vem assumindo, dada a sua forma de organização, e que vão se refletir de forma complexa numa diversidade de ocupações geradas pelo processo de acumulação capitalista.

4.2 PLANO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A construção do Plano do Curso de Edificações, ofertado em 2006 no segundo semestre, para jovens e adultos candidatos a ingressarem no *Campus* Mossoró, deveria tomar por base o Projeto Político - Pedagógico: um documento em construção (2004 a

⁴⁹ Para Harvey (2013), a acumulação flexível tem como apoio a flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, além dos produtos e do consumo. “Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.” (HARVEY, 2013, p.140).

2006)⁵⁰ (CEFET-RN, 2004). Para efeito de perceber a relação do Plano do Curso com o referido documento, analisou-se a Função Social do CEFET-RN, a qual defendia, por meio dos profissionais envolvidos na instituição, o compromisso coletivo voltado para a formação de valores e para o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e ações. Nesse sentido, o CEFET-RN assumia como função social

promover a educação científico–tecnológico–humanística visando a formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva de edificar uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (CEFET-RN, 2004, p. 57).

A função social expressa, de maneira clara, as intenções que deverão conduzir as ações da instituição na busca de uma

50 O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEFET-RN foi o documento que norteou todas as ações do CEFET-RN no início da implantação do Proeja.

formação que não tenha apenas a preocupação com o mercado trabalho, condição *sine qua nom* da sociedade capitalista, mas também que vá além do sentido da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A esse propósito, desenvolver uma formação profissional que atenda às características do trabalho nas bases do toyotismo significa preparar o aluno para uma função mais ativa e inteligente diferente da ação padronizada e repetitiva da linha de produção fordista. Essa formação exige uma concepção de Curso que possibilite ao aluno, por meio dos seus professores, equipe pedagógica e gestores desenvolver a informação, o domínio de funções conexas de linguagens diferenciadas, a capacidade de lidar com várias situações e a habilidade de transferir conhecimentos adquiridos para outras experiências. Ocorre que isso não basta, pois é preciso que a escola, ao cumprir o seu papel, assuma não só o direito à educação a jovens e adultos de camadas populares, mas “sob a perspectiva da integração entre ensino médio e educação profissional, expandir um direito social de forma a universalizar o acesso e as condições para expressivo contingente da população de jovens e adultos trabalhadores que estão fora da escola involuntariamente.” (ZANARDINI; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p.9).

Foram observados, no mesmo documento do PPP 2004-2006 do CEFET-RN, os objetivos que o CEFET-RN se propunha a perseguir por meio de suas ações, sobressaindo, neste trabalho, os objetivos definidos em relação à educação profissional e à EJA:

II - Ministrando educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica.

III - Ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio.

IV - Ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia. (CEFET-RN, 2004, p. 58).

Apesar de a função social se apresentar de forma mais ampla em relação à formação profissional, constatou-se que isso não ocorre com os objetivos, visto que eles estão voltados para uma formação profissional dirigida ao mundo do trabalho, elegendo alguns aspectos em que a formação deverá se pautar: o atendimento aos princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica; o atendimento à demanda local e regional e a destinação de que a habilitação profissional deverá atender aos diferentes setores da economia. (CEFET-RN, 2004).

Apesar de não haver uma coerência no teor da função social com o teor dos objetivos, principalmente aqueles voltados para a educação profissional e para a EJA, não se pode desconsiderar a importância desse documento pois, além de constar as diretrizes gerais que deveriam conduzir as ações educativas nesse período mencionado, constavam, também, diversos documentos que deveriam nortear as ações do CEFET-RN, na busca de atingir a função e os objetivos definidos. Entre os diversos documentos, destaca-se, para a análise, o plano do Curso Técnico de nível médio integrado em Edificações na modalidade EJA, no que diz respeito às concepções expressas

sobre trabalho, formação humana integral e qualificação profissional. O referido plano foi autorizado pelo Conselho Diretor do CEFET-RN e respaldado legalmente pela Resolução nº 27, de 30 de agosto de 2006.

Apesar dessas incongruências, outro fator que se expressa na análise é que a elaboração do referido plano não levou em consideração os princípios defendidos no Documento Base do Proeja (BRASIL,2007b). A construção ficou resumida a uma adequação feita em relação ao Plano do Curso Técnico de Edificações em nível médio na forma regular, atentando para a carga horária a ser atendida, com base no Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

Nesse decreto, o currículo integrado do Proeja deveria ter uma carga horária total de, no máximo, duas mil e quatrocentas horas (2.400 horas), sendo no mínimo, mil e duzentas horas (1.200 horas) destinadas às disciplinas de formação geral e uma carga horária mínima para as disciplinas destinadas à formação profissional, de acordo com cada habilitação profissional, integrante do eixo tecnológico. Não foi possível, no momento, envolver os professores e a equipe pedagógica do referido *Campus*, visto que havia um espaço de tempo exíguo para a aprovação dos referidos cursos. Os Planos foram construídos por um pequeno grupo de profissionais, envolvendo equipe pedagógica e professores de educação geral e formação profissional vinculados ao Curso de Edificações do *Campus* Natal-Central, o qual, na época da implementação do Proeja, o *Campus* Mossoró era institucionalmente uma Unidade Descentralizada da ETFRN, hoje, *Campus* Natal Central.

Essa foi uma síntese de como se deu a elaboração do Plano do curso técnico de nível médio integrado em Edificações na modalidade EJA, considerando que, certamente, terá reflexos nas concepções enunciadas e na materialização da prática pedagógica. Quanto à organização da estrutura do Curso, compõe-se de: justificativa, e objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil pro-

fissional de conclusão de curso; organização curricular; matriz curricular; práticas pedagógicas; indicadores metodológicos; prática profissional; critérios de aproveitamento de estudos e certificação de conhecimentos. A justificativa compreende uma caracterização do contexto socioeconômico do município e do Estado do RN e as demandas ocupacionais locais. Dessa caracterização, foram derivados os objetivos – geral e específicos. Os requisitos e as formas de acesso são os critérios estabelecidos pela Instituição e previstos pela Organização Didática. O perfil profissional de conclusão de curso compõe-se de objetivos específicos voltados diretamente para a execução de atividades relativas ao curso, definindo a identidade do curso. A organização curricular foi estruturada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional. E do ponto de vista da legislação, subsidiaram as orientações previstas nos Decretos nº 5.154, de 2 de julho de 2004, e nº 5.840, de 13 de julho de 2006, nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2000, nº 01/2004 e nº 01/2005, bem como nas diretrizes definidas no PPP de 2004 do CEFET-RN.

Com base nos documentos e legislações citados, a matriz curricular foi constituída por uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, envolvendo conhecimentos de: Educação geral, que integra disciplinas das quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Matemática e Ciências da Natureza e suas tecnologias), observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional na modalidade EJA; e conhecimentos de Educação profissional, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho, para uma articulação entre esse e os

conhecimentos acadêmicos e disciplinas específicas da área da Construção civil e, em especial, de Edificações.

Os demais itens que compreendem a formulação do curso constam de sugestões de atividades e de procedimentos pedagógicos tanto para a condução das atividades em sala de aula e laboratórios como para a realização de atividades teórico-práticas ligadas ao curso e está denominada de prática profissional. Por fim, o item sobre o aproveitamento de estudos consiste em levar em consideração as experiências vivenciadas previamente pelo aluno ao iniciar o curso. O curso culmina com a emissão de um diploma que lhe confere o título de Técnico de nível médio.

4.2.1 Concepção de trabalho e mundo do trabalho

Quanto à concepção de trabalho e de mundo trabalho, analisou-se o objetivo geral do referido plano, que consiste em

Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar os processos construtivos das edificações, utilizando métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos, a fim de garantir a qualidade e a produtividade dos processos da construção predial, sem perder de vista a segurança dos trabalhadores. (CEFET-RN, 2006, p.5).

Há, nesse objetivo, palavras que atribuem sentido para uma concepção de trabalho que extrapola uma formação voltada es-

pecificamente para o mundo do trabalho. Vale ressaltar que a **formação de profissionais cidadãos** ou seja, aqueles dotados de direitos e com *elevado grau de responsabilidade social*, não se restringe ao indivíduo, mas a todos os aspectos atrelados à vida humana, sobressaindo a **segurança dos trabalhadores**. Essa formação para o trabalho com os propósitos mencionados deve ocorrer, de acordo com a justificativa do plano, veiculando uma “Educação profissional, que integra disciplinas voltadas para uma efetiva compreensão das relações existentes no mundo do trabalho, para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos e disciplinas específicas da área de Edificações” (CEFET-RN, 2006).

Resta saber se essa responsabilidade social e a segurança dos trabalhadores vão ao encontro do sentido ontológico do trabalho ou, paradoxalmente, evidenciam a visão característica dos riscos de operar com equipamentos que podem provocar prejuízos para a empresa; para isso, ela própria formula estratégias e políticas voltadas para proteger a saúde mental e física do trabalhador. Essas questões trazem, para o âmbito específico da relação entre a prática do trabalhador e as contradições postas pelo movimento em que o trabalho se apresenta na busca da acumulação capitalista, a necessidade de verificar não só as mudanças que vêm ocorrendo em face do avanço científico e tecnológico nas formas de produzir e de organizar o trabalho, mas também a forma como o trabalhador estabelece o seu fazer pedagógico, de maneira que atenda aos interesses da produção capitalista, e ao mesmo tempo encontre alternativas voltadas para uma ação coletiva em razão do bem comum .

Mesmo compreendendo que, na organização da produção sob a orientação do toyotismo,

[...] o incentivo à competição entre os ope-

rários, cada um tende a se tornar supervisor do outro. ‘Somos todos chefes’ é o lema do ‘trabalho em equipe’ no toyotismo. [...] Eis, portanto, o resultado da captura da subjetividade operária pela lógica do capital, que tende a se tornar ‘mais consensual, mais envolvente, mais participativa, mais manipulatória’. [...] Não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar ‘pró-ativamente’, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam. (ALVES, 2005, p. 53-54).

Percebe-se que o mundo do trabalho está cada vez mais complexo e que o trabalhador está imerso em um aparato ideológico o qual toma para si toda uma responsabilidade do sucesso ou insucesso no trabalho. Diante desse imbróglio ideológico, o insucesso é atribuído à falta de uma formação dirigida para um determinado aspecto da produção. Nesse sentido, constata-se que, na maioria dos casos, a escola se apresenta impotente para atender às demandas do mundo do trabalho por meio da formação profissional a ser ofertada pela escola e, principalmente, pensar essa formação na perspectiva de uma formação humana integral.

Contudo, ao considerar que a escola não é neutra, tampouco o seu processo educativo e, com base em Saviani (1983, p. 77), compreende-se que a educação - enquanto atividade que medeia a prática social dos alunos, deverá se pautar em um movimento que vai da “síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela me-

dição da análise (as abstrações e determinações mais simples).” Nesse movimento, a escola, ao aderir a essa pedagogia, poderá “[...] ter uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico) como para o processos de transmissão/assimilação de conhecimentos (o método de ensino).” (SAVIANI, 1983, p.77).

4.2.2 Concepção de formação humana integral

A formação humana integrada está presente na justificativa do plano do Curso de Edificações, compreendendo três intenções que contribuem para a formação humana integral: “formação científico-tecnológico-humanística sólida, flexibilidade para as mudanças e educação continuada” (CEFET-RN, 2006, p. 4). Essas intenções, apesar de imprescindíveis para o contexto atual do trabalho, poderão se constituir em uma *travessia* para uma formação humana integral. Esse pensamento é complementado, ainda, com fragmentos da justificativa: “a oferta de um currículo integrador de conteúdos do mundo do trabalho e da prática social do aluno, levando em conta os saberes de diferentes áreas do conhecimento” (CEFET-RN, 2006). No perfil de conclusão do Curso, destacaram-se sete objetivos concernentes à concepção de formação humana integral:

Conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Compreender a sociedade, sua gênese e

transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana e do seu papel como agente social.

Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber.

Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber.

Conhecer e aplicar as normas de desenvolvimento sustentável, respeitando o meio ambiente e entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história.

Adotar atitude ética no trabalho e no convívio social, compreendendo os processos de socialização humana em âmbito coletivo e percebendo-se como agente social que intervém na realidade.

Posicionar-se criticamente e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na

construção da sociedade. (CEFET-RN, 2006, p.7).

Nesse sentido, convergem, para a formação humana integral, sete itens que demonstram intenções em relação à formação do sujeito expressos por meio da possibilidade de desenvolver uma formação ética com autonomia e pensamento crítico, considerando o aluno enquanto agente social que, no convívio escolar, ao articular os conhecimentos das várias ciências com outros campos do saber e com a teoria e prática do processo produtivo, poderá se posicionar, criticamente, frente ao uso inadequado das tecnologias e à sociedade em geral.

Essas intenções encontram apoio em Saviani (2008a) e já foram mencionadas no primeiro capítulo, pois pensar uma formação que atenda às características do perfil definido, só será possível em uma perspectiva que vislumbre a possibilidade da superação entre a teoria e a prática, ou seja, aqueles que pensam e aqueles que executam o trabalho.

Com base no exposto, Ramos (2005b, p.107), ao colocar o currículo integrado como possibilidade e, ao mesmo tempo, um desafio, alerta para a necessidade de “redefinir a relação entre conteúdo e método”, visando conduzir a integração dos conhecimentos gerais e específicos que estruturam o currículo numa dimensão ético-política da formação humana.

Tem-se a clareza de que esse procedimento metodológico, tomado isoladamente, não vai garantir a efetivação de uma formação humana integral. Por outro lado, apreender o sentido dos conteúdos que foram construídos historicamente e acrescentar novos conhecimentos poderão possibilitar a compreensão do real, ao mesmo tempo em que se constitui um procedimento possível de ser adotado em uma escola no contexto da sociedade capitalista.

Vale ressaltar que, nessa sociedade de classe, há a exigência

proclamada em relação à escola para desenvolver uma formação polivalente, que vise ampliar a produtividade e aperfeiçoar o processo de aceleração da acumulação do capital. Na justificativa e no perfil de conclusão do plano esses pressupostos também estão presentes. Isso não exclui que, devido ao olhar para a contradição, há elementos significativos que vão ao encontro de uma formação que não somente tem a preocupação com o mundo do trabalho, mas também caminhe na direção de contribuir com o desenvolvimento e a construção de uma sociedade em que possa, como expressa Bahadona (2004, p.65) “subordinar a prática do cálculo e da contabilidade dos recursos materiais, naturais e do desenho do seu uso e destino - no âmbito da economia e da política - ao desígnio maior da realização da vida.”

Assim, a formação profissional desenvolvida na escola com base nas intenções manifestadas no plano do curso de Edificações se propõe a ampliar os conhecimentos gerais e específicos; e desenvolver no aluno a capacidade para compreender a sociedade na sua gênese, no sentido de entendê-la enquanto construção humana dotada de tempo, espaço e história e formar atitudes ética no trabalho e no convívio social. Esses aspectos, ao serem trabalhados pela escola, poderão conduzir os alunos à outra forma de pensar a sociedade, o trabalho sob os limites da concepção burguesa de educação e sobre a condição de uma sociedade dividida em classes antagônicas.

Nessa compreensão, Marx (1987) coloca, em “O Capital”, que os trabalhadores expropriados do saber acerca da produção e dominados por um sistema tecnológico exterior a eles tinham apenas acesso a um conhecimento parcial sobre a produção. Era necessário, entretanto, que os produtores diretos se reapropriassem das técnicas produtivas para que pudessem controlar o processo produtivo. Essa era a situação do processo produtivo exigido pela grande indústria. Atualmente, quando tudo se or-

ganiza e se move pela informação e pelas imagens, a formação profissional, na perspectiva de uma formação humana, não deve ser exclusivamente submetida às necessidades imediatas do mercado de trabalho, o que seria equivalente a considerar o sujeito em processo formativo como um produto, uma mercadoria para atender a interesses e às necessidades de determinado cliente.

4.2.3 A concepção de qualificação profissional

Quando se trata da qualificação profissional, verifica-se que há um distanciamento entre o objetivo geral e o perfil de conclusão do curso em relação à concepção de qualificação profissional. Enquanto o objetivo geral e o perfil de conclusão se voltam para uma formação mais ampla, a concepção de qualificação profissional se volta, especificamente, para as necessidades do mercado de trabalho. No plano do Curso de Edificações, consta a necessidade da qualificação profissional para formar técnicos competentes para o gerenciamento dos processos construtivos necessários ao desempenho teórico-prático das atividades destinadas à execução de obras de edificações, que envolvem a utilização de novas técnicas e tecnologias nos processos construtivos, buscando gerar novas possibilidades de empregabilidade para a população economicamente ativa da região.

Há, de certa forma, uma coerência entre a concepção e as atribuições que o técnico de edificações irá exercer em empresas especializadas da Construção Civil, destacando as seguintes atividades que ele irá desempenhar de acordo com o plano do curso: o gerenciamento da execução e manutenção de obras; implantação e gerenciamento do canteiro de obras, fazendo a locação desta, executando instalações provisórias, assegurando o fluxo de insumos para o andamento da construção, contratando traba-

lhadores, desenvolvendo treinamentos, fiscalizando a execução dos serviços, implantando programas de qualidade e apropriando custos; atuação na restaurações arquitetônicas e estruturais, no reforço de estruturas e em reformas em geral. (CEFET-RN, 2006).

Em face dessas considerações, constatou-se que, do ponto de vista da concepção de qualificação profissional, defendida no primeiro capítulo, o plano do curso não contém elementos indicativos para a concepção de qualificação, defendida por Braverman (1977), o qual admite que o domínio do trabalho por parte do trabalhador só será possível quando este readquire e assume as “prerrogativas” da concepção do projeto e da sua operacionalização.

Nesse mesmo contexto de trabalho em que Braverman (1977) toma a posição, Jánossy (1966), citado por Paiva (1989), faz uma ressalva que vai de encontro a posição do autor, admitindo que houve uma elevação dos conhecimentos construídos socialmente e estes foram corporificados nas máquinas, porém, para os trabalhadores que não conceberam as máquinas, o conhecimento decresceu. Esse descompasso impede que todos os trabalhadores sejam qualificados de acordo com a concepção defendida por Braverman (1977).

Observou-se que o item perfil profissional, de certa forma, aponta características para recuperar o indivíduo fragmentado e submetido a uma lógica capitalista de uma determinada época histórica da acumulação capitalista. Pelo conceito de qualificação, defendido no plano do curso de Edificações, trata-se de uma formação específica voltada para o campo de edificações na construção civil. Embora pensando a qualificação profissional, nos termos de um conhecimento abrangente, isso só foi possível no período quando o trabalho tinha sua organização marcada pela forma artesanal, em que todos se reuniam em um mesmo local de trabalho para desempenhar a tarefa na sua totalidade.

Braverman (1977, p.375), assim, argumenta que essa concepção estava atrelada ao domínio do ofício “[...] a combinação de conhecimentos de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramo da produção”. No atual contexto de desenvolvimento das forças produtivas que envolvem o avanço da ciência e da tecnologia, as novas maneiras de gerenciamento e comercialização da produção possibilitam uma qualificação de forma polivalente, a qual deverá se materializar em uma especialização ampliada. Essa é uma forma de entendimento da situação atual.

Desse modo explicitado por Braverman (1977), a formação politécnica ou tecnológica, na visão de Marx (1987), Saviani (2003a) e Manacorda (2007), se coloca em contradição ao desenvolvimento acelerado das forças produtivas e aos limites impostos pelas relações sociais existentes, impedindo o acesso ao conhecimento relativo ao desenvolvimento e à difusão de avanço da ciência e da tecnologia na sua totalidade.

A escola, enquanto sistematizadora do conhecimento acumulado, consideradas as condições objetivas de cada uma e as diferentes formas de trabalhar os conhecimentos, acaba promovendo uma distribuição desigual de conhecimentos teóricos e práticos, impedindo ao trabalhador jovem ou adulto uma formação mais ampliada do conhecimento. Como a escola não está isolada do contexto global das relações sociais, esse saber, elaborado socialmente, ao ser absorvido pela classe dominante, é devolvido à classe trabalhadora. Segundo Smith (1985, p.246), desde o século XVIII, “Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos essenciais da educação, isto é, ler, escrever e calcular” ou em “doses homeopáticas” segundo Marx ao fazer a crítica a Smith (1985) sobre a colocação expressa.

Desse modo, não se trata de reproduzir na escola a especia-

lização que ocorre no processo produtivo, mas de oferecer uma formação mais ampla, que contemple não só as necessidades do trabalho atual, mas também que vá além dessas exigências. Considerando que o trabalho, no contexto atual, assenta-se na base técnica eletroeletrônica, o conhecimento não pode ser visto, apenas, sob a ótica das condições objetivas de produção e do processo produtivo, mas também em função de um conhecimento que possibilite uma visão mais ampliada de sociedade, trabalho, cultura e ser humano.

A esse respeito, e diante das novas tecnologias e do avanço científico presentes no processo de trabalho, Kuenzer (1999, p. 168) afirma que o trabalho torna-se mais simples e contraditoriamente é exigido que o trabalhador adquira mais conhecimentos, portanto, tem-se por parte da escola a preocupação em ampliar os conhecimentos ou seja “[...]quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada.” Saviani (2007) complementa, dizendo que o trabalho, ao assumir novas configurações dada a introdução de tecnologias na indústria elimina a qualificação específica, impondo uma “qualificação geral” materializada no currículo da escola elementar. E em se tratando do Ensino médio

o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2007, p.160).

Machado (2000), comungando esse mesmo pensamento dos autores supracitados, acrescenta que todas essas mudanças que vêm ocorrendo, no trabalho, resultam em desafios pertinentes ao aperfeiçoamento profissional. Uma das soluções colocadas para resolver esse dilema aponta para a qualidade da formação profissional, visto que os empregos que, agora são criados tendem a exigir um aumento de qualificação. Machado (2000, p.177), na sua análise, afirma:

Com relação à forma de trabalho, surgem novas necessidades e desafios pertinentes ao aperfeiçoamento profissional, ao domínio de novas especialidades, a mudança nas atividades, à requalificação dos trabalhadores dispensados e à redistribuição da força de trabalho pelos ramos de atividades da economia.

Nesses termos, defende-se que o conhecimento não pode ser visto, apenas, sob a ótica das condições objetivas de produção e do processo produtivo.

Quanto aos marcos educacionais em níveis internacional e nacional referentes à formação profissional para a EJA, estudado no capítulo anterior e à relação com o Plano de Curso Técnico de nível médio integrado, percebem-se alguns avanços e ou recomendações para um tipo de educação diferenciada, capaz de atender aos jovens e adultos. Isso fica patente na 7ª Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por meio do fundamento que trata do respeito e da dignidade da pessoa humana, da garantia à igualdade dos direitos a homens e mulheres. A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em 1990, defende a educação como “um direito fundamental de todos, mulhe-

res e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990). A Conferência em Dakar (2000) acrescentou, para a EJA, a defesa da *paridade e igualdade de gênero* ao se referir a jovens e adultos com distintas orientações sexuais. A referida Conferência ratifica os esforços despendidos pelos países nas décadas passadas sobre a educação e, ainda, alerta para a América Latina pensar na elevação do nível de escolaridade da população.

Todos esses aspectos são realçados no PNE de 2001-2010, quando defende a elevação global do nível de escolaridade da população e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para jovens e adultos, incluindo aqueles que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. A LDB (1996), por meio das alterações introduzidas pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, defende a oferta do ensino noturno regular adequado às condições do educando para jovens e adultos e a oferta da educação profissional técnica de nível médio a ser desenvolvida na forma integrada para quem já tenha concluído o ensino fundamental, de modo que o curso planejado conduza o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio. A Conferência, realizada em Goiânia, em 2003, defendeu uma educação apropriada à realidade do campo para jovens e adultos e uma política pública específica e permanente para a formação desses profissionais para o trabalho no campo. A VI Confinteia, que aconteceu em Belém, 2008, confirma essa proposição da Conferência anterior e amplia a oferta da educação, introduzindo a educação profissional integrada à educação básica para jovens e adultos por meio de política pública, e não em forma de programa que caracterize situação temporária.

Nesse sentido, é grande o desafio a ser enfrentado diante das concepções explicitadas sobre o trabalho no seu sentido ontológico, sobre a formação humana enquanto formação integrada entre o ensino médio a educação profissional na modalidade EJA

e sobre a qualificação profissional na perspectiva da compreensão dos fundamentos do trabalho no seu todo. As concepções se colocam perante o Plano do Curso Técnico de edificações de forma híbrida, isto é, em alguns momentos, se aproximam dos conceitos que definem as concepções, embora que, na maioria, esses conceitos se distanciam em relação ao que está prescrito nos referidos documentos.

Observa-se, no entanto, que as concepções definidas para as categorias em estudo visam superar a divisão social e técnica do trabalho da forma como se apresenta hoje. Assim, para isso, torna-se necessário incorporar a formação para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção da subsistência, ou seja, para o trabalho, permitindo ao jovem ou adulto participar, ativamente, como cidadão e como profissional, compreendendo as relações presentes, combatendo a forma de trabalho alienado na sociedade vigente e em perspectiva atuando na direção da reconstrução de um pensamento social regional e global. A esse propósito, Antunes (2011, p. 17) afirma que “a formação do trabalhador deve atender para as questões vitais que emergem no espaço da vida cotidiana”. Tudo isso poderá resultar em um tipo de trabalho diferenciado, que vai requerer uma formação profissional na perspectiva de uma formação humana integrada, que conduza à qualificação profissional nos moldes pensados por Braverman (1977), por Saviani (2003a), por Manacorda (2007), por Marx (2007).

As concepções expressas no Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na Modalidade Educação de Jovens e Adultos realçam, na sua configuração, as três dimensões analisadas e buscam fazer uma articulação com o PPP do CEFET-RN, de 2004, e o Documento Base do Proeja, embora deixe a desejar essa intenção.

5

A VISÃO DE PROFESSORES E EGRESSOS SOBRE TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

[...] não convém fazer escândalo de começo; só aos poucos é que o escuro é claro.
(ROSA, 1986, p.191).

Pretende-se, neste capítulo, analisar as concepções acerca das dimensões do trabalho, formação humana integral e qualificação profissional, tomando como referência as informações de professores e egressos.

Assim, tratando-se da educação profissional em nível técnico, do ponto de vista histórico, no recorte temporal estudado dos anos de 1990 a 2009, observou-se que são implementadas reformas curriculares regidas por políticas e diretrizes com foco no mundo do trabalho. O currículo, fruto dessas diretrizes, é organizado por competências laborais, e os conhecimentos são trabalhados sempre de forma aligeirada, exigindo do trabalhador a necessidade de permanecer em reciclagem permanente sob a lógica da sociedade capitalista e voltado ex-

clusivamente para uma formação profissional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, portanto voltada, para “o ideário pedagógico do mercado”, como preconiza Frigotto (2005, p.13). Esse currículo, amparado legalmente pelo Decreto nº 2.208, de 1997, representou um retrocesso para a formação profissional, visto que subtraiu do ensino médio os conhecimentos da formação técnica, transformando-os em cursos técnicos separados do ensino médio.

Apesar de não se defender a formação profissional nos moldes de cursos técnicos, regidos pelo Decreto nº 2.208 de 1997, não se pode deixar de reconhecer que os cursos, quando bem implementados com um rigor no acompanhamento e controle sobre a efetivação das ações, poderão favorecer as camadas populares, dando-lhes oportunidade de se inserir na escola e poder fazer parte do processo de democratização das oportunidades educacionais, embora se reconheça as inúmeras lacunas deixadas por um currículo com essas características, já que este despreza toda uma educação geral capaz de oferecer os fundamentos para a compreensão crítica sobre o trabalho.

Tem-se a clareza de que só isso não é suficiente para uma formação profissional que vise a uma formação humana integral. É válido destacar que algumas políticas educacionais voltadas para a educação básica e para a educação profissional a partir dos anos de 2000 têm orientado a construção de currículos, integrando a educação geral com a educação profissional para jovens e adultos trabalhadores. Dessa forma, contribuirão não só para a inserção no mercado de trabalho, mas também possibilitarão a compreensão dos efeitos gerais da nova forma organizacional do trabalho e das novas tecnologias produtivas implementadas na produção de mercadorias e, ainda, as implicações na intensificação dos processos de trabalho e na

aceleração da desqualificação e requalificação, adequados ao atendimento de formação para as necessidades do mercado, além de ampliar a compreensão sobre o trabalho, a formação humana integral e o papel da qualificação profissional.

A perspectiva, momentaneamente, é de uma educação que favoreça a inclusão no mundo do trabalho, melhore as condições de vida desse sujeito e contribua para a (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico, preparando-os, de modo integrado, para o processo produtivo, para a participação política, cultural e para o prosseguimento de estudos em nível superior. As ações derivadas das políticas que advogam esses princípios poderão contribuir para uma formação humana integral em que a escola trabalhe na perspectiva

[...] de propiciar o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003a, p.140).

Nessa direção, o currículo focaliza o trabalho como princípio educativo, postulando que a educação geral seja parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que acontece a formação profissional. Isso, certamente, contribuirá para a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, para incorporar a dimensão intelectual ao processo produtivo

e, ainda, para formar profissionais com capacidades para atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005a).

Na compreensão das duas dimensões que integram a formação profissional, acrescenta-se a terceira, que é a qualificação profissional. Essa é defendida por Braverman (1977, p.375), compreendendo a vinculação do trabalhador ao trabalho a partir do domínio do ofício em que ocorra “[...] a combinação de conhecimentos de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para o desempenho de determinado ramo da produção.” Para o autor, o conceito indica que o trabalhador, ao ser qualificado, precisa pôr em prática as habilidades desenvolvidas na feitura do produto, além do conhecimento do processo e dos materiais exigidos naquele ramo de produção. Portanto, o conceito de qualificação torna-se degradado ao mesmo tempo que o trabalho é deteriorado, considerando que ele é submetido à divisão social e técnica, requisitos necessários ao trabalho na sociedade capitalista.

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE TRABALHO E MUNDO DO TRABALHO

As reflexões realizadas sobre essa temática ganham relevância na medida em que se busca articular o pensamento de docentes e egressos à luz de um referencial teórico que contribua para melhor compreensão do tema estudado.

O trabalho constitui onexo causal de todas as relações humanas no processo de produção e reprodução da existência humana. A forma como o trabalho se organiza e se manifesta na distribuição dos meios de produção e na constituição da força de trabalho determina as relações de produção que compõem a estrutura econômica de uma determinada sociedade.

Portanto, em uma sociedade capitalista, o trabalho se ca-

racteriza pela venda da força de trabalho. A fala, a seguir, é ilustrativa para mostrar o posicionamento de P1 (2015) que, ao ser inquirido acerca do trabalho, procura reforçar não apenas o conhecimento prático trabalhado em sala de aula, mas também as necessidades do mundo do trabalho. Nesse sentido, demonstrando preocupação, ele, assim, se expressou:

[...] eu fico preocupado com o professor que é muito teórico e muitos deles partem para mestrado doutorado e o governo infelizmente não incentiva o professor a procurar o mercado de trabalho e quando o professor procura por conta própria ele é penalizado, por conta da dedicação exclusiva. Eu acho que deve haver sempre uma correlação entre a parte prática, o mercado de trabalho e a parte teórica. Você traz para a prática os ensinamentos que estão sendo dados em sala de aula. (P1, 2015).

A preocupação de P1 (2015) está sintonizada com a de E1 (2016), quando afirma que o mundo do trabalho é o emprego, sobressaindo na área da Construção Civil, objeto de sua formação profissional, se apresentava, a época da realização do curso, na cidade de Mossoró, como “[...] uma área muito boa. Hoje, com o auxílio do governo considero o mercado de trabalho muito bom, e se não fosse o curso hoje trabalharia somente com o mercado de tintas e não tinha ido para a construção civil.” (E1, 2016).

Corroborar esse mesmo pensamento E2 (2016), que expressa a visão sobre trabalho direcionada para o mundo do trabalho e

este representado pelo emprego. Assim se expressa:

A minha visão ao terminar o curso é que iria para empresa ocupar uma sala e sentar em uma cadeira e um birô e desenhar, ou fazer orçamento, ou seja, ocuparia na empresa, uma só função. Essa visão foi modificada na medida em cheguei e vi que nas empresas o técnico executa diversas funções; fala em público, toma decisões, orienta pessoas e isso vai dando mais confiança de si. Percebi que tem muitos desafios e é algo que gosto de lidar. (E2, 2016).

Na fala de E2 (2016), estão explícitas a formação polivalente e a preocupação com o emprego, que seja algo permanente e que haja garantia para o trabalhador. A esse respeito, Paiva (2011) adverte ser uma forma de pensar com base na sociedade nos moldes em que predominava a indústria e as formas de organização do trabalho nas bases taylorista-fordista. A autora coloca que o emprego é uma construção social, apoiado em contratos de trabalho e em proteção social. No Brasil da década de 1970, predominava essa tendência. Hoje, e pensando a partir da década de 1990 em diante, esse momento passa por uma redefinição da organização do trabalho, resultando em diversas formas de trabalho e de contratos. Não ficou explícito por P1 (2015), E1 (2016) e E2 (2016) que o mundo do trabalho hoje não se resume somente ao emprego; segundo Antunes (2013), inclui novos mecanismos e novas formas de acumulação representados por trabalhos precarizados, informais, *part-time* e

ainda, com um agravante que Castillo (1996) cunhou esse contexto de liofilização organizacional, processo esse em que as substâncias vivas são eliminadas e, nessa analogia, verifica-se que o trabalho vivo vai sendo, gradativamente, reduzido e substituído pelo trabalho morto.

Ainda sobre a visão de E3 (2016) acerca do trabalho, este destaca a elevação do nível de escolaridade e a qualificação técnica como elementos-chave, além de entender que por meio dos estudos ,possibilitaria a chegada ao mercado de trabalho ,como também possibilitaria para aqueles que já estavam empregados ,melhorar o nível salarial . Outro aspecto mencionado pelo egresso foi a elevação da autoestima como resultante dos fatores destacados.

No curso eu tive mais motivação para ver o trabalho de outra forma. Vi que estudando teria melhores salários. Logo que entrei no curso de edificações a empresa já começou a me ver diferente. Tenho oportunidade de aplicar muita coisa que aprendi. Tenho mais perspectivas de trabalho. (E3, 2016).

Reforçando esse pensamento, P4 (2015) complementa que o professor está sempre atento à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na escola e, ao trabalhar certos conteúdos, reconhece a relevância da sua disciplina, ao mesmo tempo em que destaca a importância das demais disciplinas do curso. Alerta, ainda, para a necessidade de se trabalhar com conhecimentos do desenho geométrico:

Quando vocês forem fazer um levanta-

mento lá na frente, vocês vão ter dificuldade porque às vezes uma trena da gente não dá pra medir tudo e a gente vai precisar fazer esse triângulo aqui para poder descobrir. Então tudo que a gente aprende é importante. A gente não pode deixar de dar importância a uma matéria que está começando. A gente tem que se apaixonar por todas as disciplinas que ele vai passar porque, na verdade, ele vai precisar de todos os conhecimentos e é isso que eu digo para os alunos, a gente tem que aprender tudo. (P4, 2015).

O entrevistado P4 (2015) coloca, de forma explícita, que o foco não deve ser a concepção, mas a forma como se dá a formação para atender aos princípios do mundo do trabalho.

Quanto à visão de E4 (2016) sobre o mundo do trabalho, este descreve de forma idêntica aos entrevistados anteriormente. Atribui o trabalho a visão que os professores demonstravam em sala de aula e que refletia a relação entre o operário e o técnico. Isso foi constatado ao chegar à empresa como técnico e, em muitos momentos, quando tinha que orientar as atividades do operário, eles diziam o seguinte: “meu amigo você vem só porque você estudou umas materiazinha ali no IFRN e você quer chegar sabendo mais que a gente? Eu tenho vinte anos de trabalho.” (E4, 2016). Na fala de E4 (2016), está expressa a relação teoria/prática, como se algo pudesse ser separado embora no processo de produção e aqui se refere à construção civil, os operários veem separadamente. Os técnicos e engenheiros são aqueles que estudaram e que pensam, portanto, têm a teoria; enquanto os operários são aqueles que não estudam ou têm pouco estudo, portanto

têm a prática, a experiência.

Do ponto de vista da formação profissional para o trabalho ou para o mundo do trabalho, apesar de os professores estarem sempre defendendo uma formação que garanta um emprego, admitem que a formação profissional, pela via de um curso técnico de nível médio, poderá ir mais além de uma formação dirigida para o mundo do trabalho. Assim, sobre esse aspecto, P3 (2015) estabelece uma diferença entre trabalho e mundo do trabalho, acrescentando o conceito de mercado de trabalho, de emprego e de serviços. Para ele, o trabalho representa,

[...] algo mais/ livre e até mais informal porque eu acho que a pessoa pode estar no mundo do trabalho sem necessariamente ela estar no mercado de trabalho que é por exemplo uma pessoa que trabalha deixe-me ver o profissional digamos que é liberal ele é o pedreiro mas ele não trabalha pra nenhuma empresa ele presta serviço, e você precisa do trabalho dele liga ele vai lá faz o serviço e vai embora ele não tem um compromisso formal com você do ponto de vista do registro de carteira mas ele sabe fazer o serviço dele. Isso é o pedreiro é o eletricitista é o encanador é o servente de pedreiro então eu acho que isso é trabalho. Ele está trabalhando mas não necessariamente está no mercado de trabalho e não deixa de ser o mundo de trabalho mas é algo mas livre é uma forma não institucionalizada. (P3, 2015).

Enquanto o mundo do trabalho considera ser

[...] algo mais formal, aquele trabalho no qual você ingressa mediante uma seleção seja ela feita por meio de uma prova escrita de uma entrevista ou enfim é algo mais formal mais de carteira assinada digamos assim de registro. Como as pessoas dizem é uma relação mais institucionalizada. (P3, 2015).

Nesse sentido, a formação exige da escola e, em especial, dos professores, além da preocupação com os conhecimentos que vão embasar a prática profissional, as habilidades e atitudes que possibilitem ao egresso enxergar o mundo na perspectiva de intervenção na realidade.

[...] desenvolver atividades laborais, mas também sobretudo uma pessoa que possa intervir no meio que vive, uma pessoa que possa tomar decisões, de forma consciente que possa agir politicamente no meio em que vive seja em casa seja no trabalho onde quer que esse cidadão possa fazer valer seus direitos, que ele possa entender qual é a participação dele naquele espaço, tenha liberdade de se expressar de dizer o que pensa de forma responsável, obviamente, intervindo na realidade social de que faz parte. (P3, 2015).

Apesar de P3 (2015) tentar estabelecer uma diferença entre o que é trabalho no seu sentido ontológico e no sentido histórico, deixa claro que não há diferença entre essas duas concepções: aquele com carteira assinada e o trabalho autônomo. Ambas são formas de trabalho, assumidas na sua trajetória histórica. Em hipótese alguma, isso caracteriza o trabalho no seu sentido ontológico, pois a forma autônoma, que é desenvolvida na sociedade capitalista, traz em si a lógica e as características da acumulação capitalista e ao mesmo tempo da exploração do trabalhador.

Foram observadas algumas expressões sobre trabalho que apontam, na perspectiva do discurso, para o sentido ontológico, o qual prioriza materializar-se somente enquanto valor uso, e não as duas propriedades ao mesmo tempo (valor de uso e valor de troca), apesar que o valor de uso já contém em si valor (MARX, 1987). Nesse sentido, destaca-se o trabalho como “algo mais/livre; algo mais formal”; pelo qual o indivíduo possa “intervir no meio que vive” com “liberdade de se expressar, de dizer o que pensa de forma responsável, obviamente, intervindo na realidade social de que faz parte.” (P3, 2015). Outro depoimento que segue o mesmo raciocínio é o de P4 (2015), ao afirmar que “[...] estou preparando um cidadão, estou preparando aquela pessoa com aquele conhecimento e que ele não pode estar preparado só para a sua área, deve estar preparado para o mundo do trabalho mesmo, para a vida.” (P4, 2015). Além do mais, diz o P4 (2015)

Ele necessita ter conhecimento, mas se eu não estou preparada para o mundo se eu não tenho uma visão aberta acabo não estando preparando. Claro que a gente como professor de desenho eu tenho que dar tudo direitinho mas preparando eles para a vida fazendo sempre uma relação

daquilo que ele está aprendendo e onde eles vão usar.

Cabe aqui mencionar que a formação profissional deve ter a preocupação em preparar para o estudante para a vida, ou seja, capacitar um profissional para trabalhar no mundo, convivendo com as atualizações; enfim, procurando se adaptar às transformações requeridas pela dinâmica do trabalho na sociedade atual, e, sobretudo, se habilitando para a continuidade dos estudos. Ademais, é importante ao estudante compreender esse mundo no qual está atuando e encontrar alternativas para sua efetiva interferência.

Nessa direção, o entrevistado P5 (2015) inicia sua fala com uma constatação de que vem percebendo que muitos alunos, ao terminarem o curso, estão trabalhando como técnico na construção civil; outros transitaram para outras áreas, mas, apesar de muitas vezes não ter seguido a área do curso, foi uma formação que possibilitou galgar outros patamares. Percebeu, também, que alguns continuaram os estudos e reconhece que a vertente da formação para o mundo do trabalho não pode ser deixada de lado; a formação vai mais além, no sentido de o aluno dar continuidade aos seus estudos, na mesma área profissional ou em outras áreas. Essa formação, que possibilitou “alcançar outros degraus”, deve-se ao fato de o curso haver propiciado uma “formação que não seja exclusivamente técnica voltada para o mercado de trabalho.” (P5, 2015).

Em uma visão sintética e tomando por base o conjunto das falas dos professores e egressos, constatou-se uma ênfase atribuída à formação profissional visando à aquisição de um emprego na diversidade do mundo do trabalho e à continuidade dos estudos. Com exceção de P2 (2015), que não se pronunciou sobre a sua concepção de trabalho, todos os demais foram

incisivos em reconhecer a importância da escola que instiga o acesso e a permanência, além de seu papel relevante na formação profissional.

Para uma reflexão sobre o significado das falas dos professores e egressos, deve-se buscar, à luz de alguns teóricos, conceitos que possam deixar mais claro os sentidos do trabalho e do mundo do trabalho. Assim, tomar o trabalho, enquanto categoria ontológica, implica demonstrar o grau de sua determinação objetiva na constituição do homem. Para Marx (1987, p. 202), o trabalho constitui [...] “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.” O autor argumenta que o trabalho se dá em uma relação metabólica (aspecto natural) entre o homem e a natureza, considerando o homem como sujeito e a natureza como objeto e, em razão da condição de existência desse homem que atua por meio de sua ação consciente e com o auxílio dos meios de produção possíveis, realiza o trabalho que tem como finalidade a produção de valor de uso que são bens que atendem às suas necessidades concretas.

Essas necessidades vão se modificando no decorrer da história, em que as forças produtivas e as relações de produção vão adquirindo novos significados de acordo com as necessidades criadas pelo próprio homem. Nesse sentido, o homem, ao produzir os valores de uso necessários à satisfação de suas necessidades, independentemente de qualquer forma de sociedade, já continha em si um valor de troca.

Nesses termos, torna-se impossível a materialização plena de uma formação humana integral, em uma sociedade nos moldes capitalistas, na qual o trabalho tem como princípio um meio para valorização do capital. O trabalho, no contexto da mundialização, da política neoliberal e da reestruturação produtiva,

redefine as forças produtivas, atualmente representadas por equipamentos e máquinas de base técnica eletroeletrônica, e estabelece as relações de produção com base em uma organização de trabalho voltada para o toyotismo. O homem, para desenvolver as suas ações na busca da sobrevivência, se encontra diante de formas de trabalho, que têm como princípios a flexibilização, a precarização e a retração dos direitos sociais e da proteção social.

Constata-se que, nas falas dos professores egressos, a respeito da concepção de trabalho e de mundo do trabalho, ficou patente a preocupação com o mercado de trabalho. Embora alguns extrapolem acrescentando a formação de um cidadão e a formação para a vida, essas expressões são recheadas de sentido e significados, o que deduz que se limitaram à lógica da própria sociedade capitalista. Sabe-se que o trabalho sempre existiu, porém historicamente, ele vai assumindo formas diferenciadas, instrumentos de trabalho diversificados, formas distintas de apropriação dos produtos, alterando a natureza do trabalho e se tornando cada vez mais complexo, dificultando a compreensão das relações estabelecidas nos dias de hoje. Embora não seja um conceito impossível de se conceber, para fazê-lo, torna-se necessário ir além das aparências, adotando uma pedagogia histórico-crítica, possibilitando abordar o trabalho na sua organização contemporânea, bem como os diferentes determinantes da divisão social e técnica em níveis nacional e internacional, observando-se, porém, as especificidades regionais e locais.

A preocupação em relação a ser cidadão significa que, pelo trabalho, é possível intervir no meio onde se vive, mesmo que o trabalho seja no sentido da sua sobrevivência, isso pode ser demonstrado, no cotidiano de suas ações, por meio de atitudes éticas, políticas e técnicas. Uma prática pedagógica, sob o enfoque da interdisciplinaridade imbuída da perspectiva da forma-

ção humana integral do sujeito, inclui o trabalho como “princípio ético político, que é ao mesmo tempo um dever e um direito.” (FRIGOTTO, 2005, p.60-61). Nessa direção, a perspectiva é que se avance aprofundando os fundamentos necessários a uma formação humana integral, em que se faça presente nas práticas pedagógicas adotadas na escola a discussão ampla de trabalho, sociedade, tecnologia e cultura como elementos relevantes para uma formação profissional na perspectiva explicitada.

5.2 CONCEPÇÃO SOBRE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Na perspectiva da formação humana integral, pretende-se analisar as falas de professores e egressos sobre um currículo integrado que trabalha em nível médio e técnico. Apesar de os conhecimentos serem organizados por disciplinas, há uma tentativa de integrá-los nas disciplinas de educação geral e técnicas voltadas para o curso de Edificações em nível **médio**.

Um currículo dessa natureza, proposto para a última etapa da educação básica, que é o ensino médio, constitui uma alternativa aos jovens e adultos, especificamente o público da EJA, para quem, em sua maioria, o trabalho significa a sua própria subsistência objetiva. O ensino médio construído sob as bases da integração entre educação geral e técnica proporcionaria a possibilidade de inserção desse grupo de jovens e adultos no mundo do trabalho, porém não garantiria, segundo Frigotto (2005), apenas se apresentando como uma alternativa possível. que tem como justificativa a garantia da integralidade dos conhecimentos já mencionados e que constitui

[...] uma proposta de *travessia* imposta pela realidade de milhares de jovens

que têm o direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. (FRIGOTTO, 2005, p.15).

Assim, esse currículo, que tem na sua configuração a perspectiva de integração dos conhecimentos relativos ao ensino médio e, também, técnico associados ao trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, poderá, para o grupo de EJA, atender ao pressuposto da travessia, na medida em que aproveite para a sua efetivação, os espaços contraditórios do próprio sistema capitalista.

Efetiva-se um currículo partindo desses eixos estruturantes, na medida em que se considera homens e mulheres como seres históricos sociais, capazes de contribuir para a transformação da realidade, desde que seja por meio de uma ação política, coletiva e consciente; o trabalho entendido como princípio educativo e resultante da ação humana. Como terceiro pressuposto, tem-se a pesquisa com o objetivo de propiciar a construção da autonomia intelectual do sujeito e orientada ao estudo e a busca de soluções para as questões teóricas e práticas do cotidiano. Outro pressuposto do currículo é a compreensão da realidade, decorrente das múltiplas relações; por fim, a interdisciplinaridade, compreendida não como uma justaposição de conhecimen-

tos de diferentes componentes curriculares, mas uma atitude necessária ao desenvolvimento da ação pedagógica, no sentido de estabelecer articulações e interações que sejam pertinentes e adequadas à construção do conhecimento de cada uma das disciplinas particulares integrantes do currículo, uma vez que favorece a integração curricular, estimula a reorganização das áreas do conhecimento, a seleção e organização de conteúdos curriculares e a definição de metodologias de ensino e aprendizagem inovadora (RAMOS, 2005b).

A esse respeito, observam-se, nas falas de professores e egressos, alguns elementos que denotam essa preocupação a partir de um currículo integrado com conhecimentos de formação geral e técnica, como é o caso de P1 (2015) ao se referir à forma como trabalha a disciplina que é ofertada no último semestre do curso; fala da formação integral do aluno e, adotando a estratégia metodológica da interdisciplinaridade, estabelece uma correlação com as demais disciplinas cursadas, mostrando a importância que os conhecimentos têm para a formação integral.

[...] orçar uma obra a gente tem que saber um pouco de cada disciplina de cada assunto. A gente procura correlacionar as disciplinas e até dar uma abordagem de uma forma diferente do outro professor mas com o mesmo teor, o mesmo conteúdo de maneira que o aluno saia sabendo fazer a correlação com as demais disciplinas. (P1, 2015).

Em complementação, ainda nessa mesma lógica, P1 (2015) afirma que, ao ministrar a sua disciplina, percebe a necessidade de conhecimentos de matemática, “[...] porque quer queira

ou não as nossas disciplinas de engenharia estão voltadas para parte de cálculo, exigindo na maioria das vezes fazer uma revisão geral do conteúdo.” (P1, 2015).

Em relação a uma educação que não vise apenas a formação para o mundo do trabalho, P3 (2015) diz que a formação profissional, desenvolvida no curso técnico de Edificações Proeja, não está ligada somente ao mundo do trabalho. O aluno também pode prestar vestibular, e muitos o fizeram, sendo selecionados em matemática, ciências biológicas, administração, ciências contábeis e engenharia civil. Isso significa dizer que o curso não os habilitou apenas a exercer uma profissão, mas também possibilitou a continuidade dos estudos. O professor acredita que a formação profissional pretendida pelo Curso de Edificações vem cumprindo o seu objetivo, que é “formar profissionais cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente com elevado grau de responsabilidade social.” (P3, 2015). Esse objetivo, na compreensão do respectivo professor, é demonstrado pelos alunos na medida em que desempenham, no mundo do trabalho, as suas funções com competência, com compromisso e com segurança. Nesse sentido, P3 (2015) relata “[...] que alguns enveredaram pelo ramo da construção civil, outros estão em empresas de naturezas diferentes como é o caso do menino que trabalha na empresa prestadora da Petrobrás e que se dedica à energia eólica.”

O professor 3 ainda emite preocupação em relação à formação técnica, prestando o seguinte depoimento

Nós tínhamos uma preocupação muito grande quando o curso foi implantado por causa, não vejamos isso como discriminação, da origem desses meninos. Como eles vinham da EJA e a gente sabe que

a qualidade do ensino na escola pública ainda é questionável e algumas pessoas haviam interrompido a vida acadêmica e estavam retomando depois de alguns anos e considerando que o técnico integral os alunos do diurno têm seis aulas diárias enquanto que no noturno o pessoal só tinha quatro. Então nós nos preocupávamos muito com a qualidade com a qual esses meninos iam fazer esse curso, considerando que era uma jornada menor em termos de carga horária do diurno, a qualidade do técnico que a escola iria oferecer no mercado de trabalho. Alguns professores apresentavam resistência em relação a implantação da EJA e alegavam que o técnico, esse aluno, não ia sair com a mesma qualidade. Nós nos surpreendemos, embora eu não me surpreendi porque já esperava mas algumas pessoas se surpreenderam com os resultados. Não obstante o tempo do curso seja de quatro anos considerando que só são quatro aulas noturnas vinte aulas semanais e a qualidade não foi comprometida. (P3, 2015).

O currículo integrado do Curso técnico de edificações Proeja é considerado pelos professores como incompleto, haja vista o déficit de carga horária para algumas disciplinas. Nesse caso, o curso foi concebido com base na legislação, mas obedecendo ao mínimo de carga horária que era determinado, ou seja: 1.200

horas para as disciplinas de educação geral e 1.200 horas para as disciplinas técnicas do curso de edificação. Assim, P3 (2015) relata o déficit de carga horária em algumas disciplinas, como é o caso da educação física, em que não há uma carga horária definida e o professor trabalha no intervalo, entra no horário de um outro professor, pegando uma fresta na carga horária. As disciplinas de sociologia e filosofia se resumem a uma aula por semana.

Uma das alternativas encontradas por P3 (2015) para diminuir as dificuldades impostas pela exígua carga horária de disciplinas e, ao mesmo tempo, contribuir com a formação técnica, ética e política do trabalhador diz respeito à integração de conteúdos de sua disciplina com o auxílio de textos oriundos de diversos gêneros textuais, estabelecendo relações com o mundo do trabalho. Essa alternativa “[...] acabava propiciando uma discussão muito interessante muito boa porque como é uma coisa que de certa forma já fazia parte do mundo deles e eles já tinham essa experiência a discussão acabava ficando muito mais interessante muito mais rica.” (P3, 2015). À medida que esse professor trabalha o conteúdo de sua disciplina, integrando com conhecimentos de outras disciplinas, aproveita para explorar, também, a parte ética e técnica da profissão. Do ponto de vista do aspecto político, ao adotar a metodologia de usar textos corretos com temas voltados à construção civil, ressaltou, com pertinência, os aspectos relativos à

[...] questão do meio ambiente como por exemplo, como a construção civil interferia em determinada região? Quais eram as consequências daquilo para a população? quais eram os ganhos mas também quais eram as consequências? E os alu-

nos embarcavam nessa discussão assim com muita propriedade. (P3, 2015).

O referido professor indagado como integrou o conteúdo de sua disciplina com o conteúdo de outras, afirma haver trabalhado, conjuntamente, com alguns professores da área técnica e alguns da área de educação geral, citando as disciplinas Geografia e Matemática. Isso contribuiu substancialmente para ampliar a visão de mundo e, sobretudo, a do mundo do trabalho. Esse pensamento, ao ser solidificado por um trabalho conjunto, pressupõe trabalho coletivo entre professores na tentativa de compreender que a construção do conhecimento ocorre, também, com base em diálogos entre os diversos ramos da ciência.

Esse trabalho culminou com a percepção do referido professor, considerando a preocupação em preparar um cidadão e não simplesmente um técnico para atuar no mercado de trabalho.

[...] minha concepção é formar um técnico que esteja pronto não só para desenvolver atividades laborais mas também sobretudo uma pessoa que possa intervir no meio que vive, uma pessoa que possa tomar decisões de forma consciente que possa agir politicamente no meio em que vive seja em casa, seja no trabalho, onde quer que esse cidadão esteja que ele possa fazer valer seus direitos, que ele possa entender qual é a participação dele naquele espaço, possa se expressar, tenha liberdade de dizer o que pensa de forma responsável, obviamente, intervindo na realidade social de que faz parte. (P3, 2015).

Obedecendo a esse mesmo raciocínio, E2 (2016) destacou a integração dos conhecimentos de educação geral e técnica como fundamental para a formação profissional. Nesse sentido, relatou a preocupação de os professores fazerem essa integração e, ao mesmo tempo, estimular os alunos para esse tipo de trabalho. Cita, como exemplo, o professor de Orçamento, que sempre colocava a matemática como prioritária; a professora de Geografia, ao fazer estudos do solo correlacionando com a Construção Civil; a professora de Língua Portuguesa, sempre orientando os alunos a se expressar bem em público, a aprender a elaborar relatórios e a saber lidar com pessoas. Os exemplos destacados tratam da interdisciplinaridade do ponto de vista metodológico, o que é importante, mas não contempla a dimensão epistemológica, necessária para materializar a concepção de uma formação humana integral.

O egresso cita, ainda, que os conhecimentos mais usados para a execução das atividades na empresa foram: Orçamento, Materiais de Construção I e II; AutoCAD; Matemática; Língua Portuguesa e Geografia. Ainda no mesmo raciocínio da integração dos conteúdos de diversas disciplinas, contribuiu para uma formação integral do aluno, a participação em eventos de diversas naturezas como: congressos, palestras, vivências em outras áreas de conhecimentos, além da elaboração de Projetos que buscavam trazer conhecimentos apreendidos de diversas disciplinas do Curso.

Essa atitude indica que tratar a interdisciplinaridade em um currículo significa partir para o diálogo com as diversas formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Nesse processo, “vive-se e exerce-se” (FAZENDA, 1993, p.17).

E3 (2016) ainda ressalta a importância do trabalho integrado efetivado por alguns professores das disciplinas de Materiais

de Construção, Estabilidade, Mecânica dos Solos e Segurança do Trabalho, Geografia, Física e História. Esse trabalho permitiu a ampliação dos conhecimentos dos egressos, além de deixar claro as influências dos diversos conhecimentos para a aplicabilidade no trabalho, procurando unir teoria e prática. É esse o sentido expresso pelo egresso

A maioria dos professores tinha a preocupação de levar a gente para o campo de trabalho. As aulas de Topografia, estas eram muito voltadas para a prática profissional era uma disciplina voltada para o campo de trabalho. E os professores estimulavam muito. (E3, 2016).

Para falar da concepção que E4 (2016) tem sobre a formação humana integral, rememora-se a fala do egresso, ao mencionar a importância de algumas disciplinas e conhecimentos para a atuação no mercado de trabalho: cita as disciplinas de Materiais de Construção, na qual “a gente aprende a conhecer os materiais certos para aquela determinada atividade” e Desenho arquitetônico, pelo qual possibilitou fazer “a interpretação dos projetos e junto com a equipe a gente bota em execução” (E4, 2016). Destacou, ainda, a disciplina de Segurança do Trabalho e algumas disciplinas de Educação geral, como: História, Português e Matemática. Também fez referência a alguns conhecimentos considerados importantes para a profissão de técnico em nível médio e que não foram trabalhados em sala de aula.

[...] nós não chegamos mesmo a ter um contato mais direto foi a parte de ferra-

gem e eu sofri bastante para poder interpretar projetos de ferragens porque os professores falavam mas a gente nunca teve aquele contato mesmos de conhecer as bitolas dos ferros, conhecer sobre o ferro positivo, ferro negativo e a gente sofreu muito com isso. (E4, 2016).

Assim, a atitude interdisciplinaridade precisa ser adotada pelos professores que trabalham com o currículo integrado, partindo do entendimento da construção de novas racionalidades, usando o princípio da integração de conhecimentos no sentido de possibilitar trazer para o currículo e para a formação profissional a discussão e compreensão das dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

O professor P5 (2015) ressaltou que o trabalho integrado acontecia sempre na introdução da unidade para imprimir aquela visão mais ampla. Nesse sentido, ele focava nas questões não só econômicas sociais, mas também nas próprias questões ambientais e culturais ligadas à área da construção civil. Pelo fato de estar vinculado à área de Química, não foi difícil trazer conhecimentos tanto ligados à química como à construção civil. Outro aspecto que suscitou preocupação para o professor foi, ao introduzir o conteúdo da sua disciplina, trazer para o patamar de onde os alunos estavam, ou seja, identificar os conhecimentos prévios que eles tinham para, a partir daí, introduzir novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, procurando integrá-los com outros conhecimentos.

A forma como o referido professor trabalhou a disciplina vem demonstrando a preocupação em integrar conteúdos, e não, simplesmente, em acumulá-los, sendo aquele um dos objetivos do currículo integrado. A esse respeito, Fazenda (1993,

p.18) afirma que “o projeto interdisciplinar surge às vezes de um (aquele que já possuía em si a atitude interdisciplinar) e se contamina para os outros e para o grupo”.

Alguns entrevistados também enfatizam a formação técnica, como é o caso de P1 (2015), ao admitir que a formação deveria estar mais voltada para o mundo do trabalho e, no caso específico, para o mercado da construção civil. Nesse sentido, ele reforça “[...] todos eles realmente querem seguir na área, na minha opinião, eu vejo eles preparados para o curso realmente para a construção civil não vejo eles preparados para outras áreas.” (P1, 2015). Na sequência, esse mesmo professor destacou que, no IFRN, existe uma equipe pedagógica que acompanha o processo ensino-aprendizagem dos alunos, visando apoiá-los, escutá-los e oferecer-lhes as condições que lhes faltam.

[...] os pedagogos sempre dando apoio conversando com os alunos pois muitos têm problemas familiares e aqui tem toda uma estrutura necessária para acolher bem esse aluno. Tem médico odontólogo e sem falar da equipe realmente de professores da parte tecnológica. A escola possui toda uma estrutura necessária para que o técnico saia daqui bastante completo. Temos laboratórios excelentes, as salas são todas muito arejadas, a maioria climatizada, a escola fornece ao aluno todas as condições para que ele saia daqui preparado para o mercado de trabalho preparado tanto psicologicamente como também preparado tecnicamente. (P1, 2015).

O referido professor, ao ressaltar o papel da escola na formação do sujeito, deixa patente que não é somente a preocupação com os conhecimentos a serem transmitidos, mas também com a formação de atitudes a qual denomina de “modos de educação relativos à sua profissão.” Há a necessidade de desenvolver o respeito, visto que

[...] não adianta só ele ser bom em notas mas se ele não tiver um respeito ao próximo, um companheirismo ter a humildade de reconhecer os erros eu acho que profissionalmente ele não vai evoluir. Não deve querer passar por cima dos outros, deve sempre manter a ética e o respeito ao companheiro de profissão e ao companheiro de uma forma geral dentro da sua vida profissional. (P1, 2015).

Dessa forma, a preocupação demonstrada por P1 (2015) quanto à formação profissional voltada para o estudo das disciplinas técnicas se amplia na medida em que reforça o estudo da ética voltada para o mundo do trabalho, além da preocupação de agregar alguns conteúdos, considerados necessários para aprimorar a formação profissional do aluno, procurando, de certa forma, diminuir a dicotomia entre as disciplinas de educação geral e de formação profissional. Esse depoimento é reforçado por E1 (2016), ao ressaltar a necessidade de compreender a importância da aplicação da ética no trabalho e chama a atenção da preocupação que o professor da disciplina de Orçamento teve ao desenvolver os conteúdos em sala de aula. Do ponto de vista técnico e político, o egresso afirma que todo conhecimento requer

[...] uma formação para a vida, ou seja, aquilo que vamos precisar no dia a dia. Aprendi muito com as disciplinas de educação geral. Do ponto de vista técnico a escola ensinou bem. O político a escola não influenciava muito. As vezes influenciava só do lado deles. (E1, 2016).

Destacou, ainda, o político só do ponto de vista do partidário. Os elementos que mereceram destaque para uma formação humana integral foram os aspectos ético e técnico com o acréscimo e importância da educação geral.

No mesmo raciocínio de P1 (2015) está P2 que, ao se posicionar sobre a formação integrada incluindo a educação geral e a formação profissional, limitou-se a responder sobre a formação profissional, denominando-a de formação técnica; quanto à formação geral, alega não haver acompanhado essa parte. Isso ficou patente no fragmento a seguir:

O objetivo da área da construção civil foi cumprido que é dá emprego pra esse pessoal que estava afastado e aí eles tiveram uma formação técnica e dali seguiu a vida dele que sob meu ponto de vista essa é o objetivo desse retorno na tentativa de resgatar esse pessoal que estava fora da sala aula a muito tempo então nesse sentido cumpriu. A outra visão eu não tenho como opinar porque eu não acompanhei a outra parte de educação geral, somente a parte técnica. (P2, 2015).

Complementa, ainda, afirmando que as disciplinas de cunho mais teórico são vistas em salas de aula normais e comuns a outras disciplinas; já a parte prática acontece em laboratórios. A resposta para a forma como são trabalhadas as disciplinas de formação profissional reside no fato “[...] de que muitos dos nossos alunos estão trabalhando com a parte da gestão e têm uma boa aceitação no mercado de trabalho, isso entendo é formar o cidadão.” (P2, 2015). Concernente a uma formação ética e política, vê-se explicitada a transcrição na sequência textual

Na disciplina a gente procura sempre estar citando situações reais que eles podem vir a passar e dar as dicas do que deve ser feito. Quem já participou de obras sabe que tem sempre um burburinho que o pessoal chama de rádio peão. A nossa orientação é que não se envolvam, executem o trabalho bem feito e não vão atrás de nada que vai lá na frente denegrir a sua imagem como pessoa e como profissional. Se você vê uma coisa que está errada é da sua obrigação ir lá e fazer certo. Se você manda um profissional fazer uma coisa e ele fala assim não mas eu vou fazer assim porque eu faço isso a cinquenta anos que faço desse jeito e nunca deu errado aí você vai argumentar com ele da seguinte maneira: você fez os cinquenta anos errado então está na hora de você aprender o certo porque o certo é as-

sim, sem discussão você apresenta o seu conhecimento e com o conhecimento que você tem você vai começar a multiplicar esse conhecimento. E a partir daquele profissional que fazia errado vai passar a fazer certo entendeu. Mantenha sempre a sua postura profissional fazendo o que é certo independente do que outros venham a fazer. São coisas que são passadas dentro da sala de aula em situações reais que os professores já viveram são colocadas como exemplo e eu acho que é isso que contribui para a formação. (P2, 2015).

O referido professor destacou, ainda, que há uma separação das funções entre o canteiro de obra e a parte do escritório e, em se tratando de material de construção, nem sempre o técnico tem a oportunidade de saber se o material proposto no projeto é o mesmo que está sendo usado na execução da obra. Nas grandes construções, esse material passa pelo processo de licitações e foge ao controle e conhecimento do técnico. Nesse sentido, P2 (2015) acrescenta que “[...] O aluno ao chegar na obra ele tem acesso ao material que está na obra, se este foi proposto no projeto, dificilmente o técnico tem esse conhecimento, pois em obras grande, toda a compra de material, antes passa por processo de licitação.” (P2, 2015). Ademais, demonstra preocupação com a formação do cidadão do ponto de vista técnico e ético, respectivamente, relatando exemplos que ocorrem no cotidiano das empresas da construção civil e as atitudes os alunos devem ter.

A fala de P4 (2015) deixa claro que o IFRN não prepara o aluno só para o mundo do trabalho. Apesar de ser uma escola técnica, ela não prepara o sujeito para ser, apenas, um técnico, mas também um sujeito apto a enfrentar os desafios da vida. E diz “[...] eu tento mostrar aos meus alunos, tento fazer essa ligação, que quando eles saírem como eles devem se comportar o que eles vão encontrar.” (P4, 2015).

Esse professor relatou que procurava sempre dar exemplos relativos a si próprio, com o intuito de mostrar que algumas atitudes precisam ser desenvolvidas para uma melhor convivência em coletividade, tais como: solidariedade, ajuda mútua, compreensão, entre outras. Nesse sentido, ele relata: “Eu era péssimo em química me lembro muito e era muito boa em matemática e o que a gente fazia: ia para a biblioteca, ficava depois da aula lá e ensinava mesmo, resolvia as questões para quem tinha dinheiro ou não” (P4, 2015). Esse foi um exemplo citado, a partir de uma atitude demonstrada pelo referido professor, enquanto estudante, para motivar os alunos a uma atitude solidária em relação às dificuldades que alguns colegas da turma apresentavam em decorrência das lacunas de conhecimento que foram deixadas ao longo do percurso estudantil dos alunos de EJA. Por ser uma turma muito unida, e “ter sede de aprender”, ressalta P4 (2015), uns ajudavam os outros, “aqueles que dispunham de tempo iam para a casa do colega que sabiam mais no sentido de aprender o conteúdo” (P4, 2015).

Nas falas de P3 (2015), P4 (2015) e P5 (2015) está expresso, também, um segundo eixo de um currículo integrado, que é considerar o trabalho enquanto princípio educativo, permitindo ao aluno a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural do trabalho no sentido ético e político. Nessa perspectiva, Frigotto (2005, p.61) considera que trabalho se fundamenta

[...] ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para a sua produção e reprodução.

Para o entrevistado E3 (2016), os elementos de destaque em relação à formação integral se firmam na formação ética política e técnica “Na parte ética era incentivado a fazer correto. Pelo grau de credibilidade da Instituição a gente foi orientado a fazer a coisa correta.” Assim se expressa o referido egresso. Essa atitude de “fazer o correto” expressa a responsabilidade que o IFRN e seus profissionais têm com a comunidade, pois, na visão do egresso, “[...] todo trabalhador é acreditado no mercado, pelo nome que a escola tem na sociedade.” (E3, 2016). Sobre o aspecto político, E3 novamente voltou à questão do “fazer corretamente”.

A esse propósito, nota-se que, mesmo conhecendo os limites de uma escola no sentido da formação profissional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, esta deixa a desejar no trato com as questões pedagógicas que conduzem a novas formas de articular o saber. Nesse sentido, sugere-se que haja discussões entre professores, técnicos egressos que estão atuando no mercado de trabalho e equipe pedagógica da escola, em reuniões pedagógicas para discutir a efetividade dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, visando corrigir algumas distorções

que são possíveis para a escola, haja vista a fala de E4 (2016), além da possibilidade de trabalhar em dimensões possíveis de um currículo integrado.

Ainda que, em todos os momentos da entrevista, os professores não focaram o conteúdo de sua disciplina na perspectiva mais ampla de integração dos conhecimentos, propiciando a formação de um cidadão que assuma suas atribuições de forma ética, política e com responsabilidade social, eles demonstraram preocupação em preparar os alunos para uma atuação competente no mundo do trabalho e assumiram como uma das estratégias de ensino a interdisciplinaridade.

Percebeu-se, nas falas de professores, que a integração dos conhecimentos acontece pelo próprio docente, a partir da necessidade que sente em termos das lacunas trazidas pelos alunos; para suprir essas lacunas o professor reforça em sala de aula. e destacou, principalmente, os conhecimentos da matemática.

É recorrente, nas falas dos professores e egressos sobre a concepção de formação humana integral, a preocupação em integrar conteúdos dos dois campos de conhecimentos: educação geral e técnica. Ocorre que a integração é feita pelo próprio professor, na medida em que ele sentia a falta de determinados conhecimentos necessários à compreensão dos conteúdos. Foram explicitados, também, alguns momentos pedagógicos em que os conhecimentos eram trabalhados por um conjunto de professores.

A atitude interdisciplinar entre os professores, na condução dos conhecimentos curriculares de um curso, pode ser considerada como um avanço na perspectiva de uma formação humana integral. Porém só isso não basta, visto que a formação integral do sujeito envolve uma concepção de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia e de cultura que vai além de uma formação para lidar no mundo atual. Precisa, pois, pensar na construção

de outra sociedade em que o homem deixa de ser mercadoria e se integra a uma sociedade não vinculada ao domínio da acumulação capitalista.

Nesse sentido, uma formação humana integral tem seu início com a possibilidade de compreender a sociedade a partir das condições objetivas da existência humana. Nessa perspectiva, percebe-se que há limites impostos pela própria sociedade se refletindo nas instituições que a integram da qual a escola faz parte, pois, se ela é desigual, desigual também é a distribuição dos conhecimentos teóricos e práticos. Mészáros (2006, p.275), ao se referir à educação formal, coloca que a crise das instituições educacionais passa pela “razão de ser da própria educação.” Essa é uma afirmativa que procede na medida em que essa instituição faz parte de um sistema maior e a escola aí situada não é neutra, nem desinteressada, mas está atrelada aos ditames de uma sociedade de classes.

Convém, assim, realçar que, do ponto de vista de Kuenzer (2002), a pedagogia emancipatória se apresenta como possibilidade de ser gestada nos espaços das contradições da própria sociedade capitalista, desde que haja um esforço coletivo para a compreensão da sociedade e da função da escola em particular. Saviani (2008a, p.234), diante desse contexto de sociedade em que há uma ruptura entre os que pensam e os que executam, propõe que haja uma “tomada de consciência das condições teórica e prática do trabalho como elemento constituinte da essência humana.”

Assim, são apontados alguns caminhos para trabalhar um currículo integrado na perspectiva da formação humana integral, mesmo sabendo que não será possível, em uma sociedade capitalista, trabalhar esse currículo na sua totalidade, embora possa iniciar o processo na perspectiva anunciada, adotando algumas estratégias metodológicas que possam estabelecer re-

lações entre os diversos conhecimentos materializados em disciplinas, desde que essas relações sejam estabelecidas por meio da crítica. A palavra crítica apresenta três sentidos, segundo Chauí (2012, p. 22): “1) capacidade para julgar, discernir e julgar corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística científica.” Isso posto, a alternativa por meio da interdisciplinaridade é no sentido de, ao adotar a crítica, se possa analisar a especificidade histórica das formas de trabalho no atual estágio do capitalismo, possibilitando desvelar a lógica que permeia as relações de trabalho e a função que o trabalhador exerce nas mais diversas formas de trabalho engendradas pelo capital.

5.3 CONCEPÇÃO SOBRE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

O atual contexto da produção capitalista e o interior do movimento da própria organização do trabalho, em que a reestruturação produtiva está presente com suas características peculiares, como a flexibilidade e a diversificação da produção em todos os campos do processo produtivo, trazem embutidos um grau de qualificação profissional mais amplo e, no campo específico da prática educativa escolar, coloca-se a exigência de maior qualificação geral e não qualificação específica. Antunes adverte (2011, p.43) que [...] “a classe trabalhadora tornou-se mais qualificada em vários setores por exigência da intelectualização do trabalho, embora desqualificou-se e precarizou-se em diversos ramos da produção.”

A esse respeito, Castells (2005) mostra que as novas tecnologias da informação substituem o trabalho que pode ser codificado em uma sequência programável, melhorando o trabalho

que requer capacidades de análise, decisão e reprogramação em tempo real, em um nível que apenas o cérebro humano pode dominar. Como a inovação é um fator relevante em um sistema econômico, a habilidade organizacional em aumentar as fontes de todas as formas de conhecimentos torna-se a base da empresa inovadora, pois “[...] a geração de conhecimentos e a capacidade tecnológica são as ferramentas fundamentais para a concorrência entre empresas.” (CASTELLS, 2005, p. 165).

Com o avanço da ciência nos processos produtivos, cresce a importância do uso das capacidades do cérebro humano por parte dos trabalhadores, ainda que em áreas específicas do conhecimento. É nesse sentido que Braverman (1977, p.375) admite que o verdadeiro processo de qualificação do trabalho ocorre na medida em que o trabalhador “[...] precisa demonstrar as habilidades desenvolvidas na feitura do produto, além do conhecimento do processo e dos materiais exigidos naquele ramo de produção.”

Mesmo admitindo que o processo produtivo exige a incorporação de novos requisitos de qualificação, percebeu-se que esta vai assumindo características diferenciadas de acordo com as formas de organização do trabalho assumidas pelo capitalismo. Daí, Antunes (2013) coloca que, com a organização do trabalho nos moldes taylorista-fordista, em que se acentua a divisão técnica do trabalho, a qualificação se apresenta na forma da especialização, enquanto sob os auspícios da forma toyotista o trabalho assume novos contornos, é exigido do trabalhador ampliar os conhecimentos gerais e desenvolver habilidades e atitudes necessárias a um trabalho objetivado. Nesse sentido, a qualificação é direcionada para a polivalência e para a multifuncionalidade do trabalhador, exigindo dele um conjunto de habilidades e atitudes, além de conhecimentos técnicos e conhecimentos gerais e, ainda, uma nova postura dos trabalhadores em face ao trabalho, assumindo a atitude “mistificada de colaboradores” (ANTU-

NES, 2013, p.254).

Essa forma como a qualificação vai se apresentando não recupera a compreensão do trabalho como um todo, até mesmo em um ramo da produção, visto que a própria divisão do trabalho traz consigo a separação entre o pensar e o executar. A qualificação profissional, pensada nos moldes que Braverman (1977), defende que não se aplica no atual contexto de desenvolvimento do trabalho, pois nos moldes em que o trabalho se coloca hoje, sob a égide do capitalismo, não é mais possível reconstituir a unidade do trabalho no sentido do pensar e do fazer. Apesar da preocupação dos professores em adotar algumas estratégias de ensino para unir teoria e prática ser uma atitude louvável e diferenciada, não supera a fragmentação das ciências, fruto da própria divisão do trabalho que traz, como consequência, a divisão do saber, embora ressalte-se a necessidade de o trabalhador continuar estudando permanentemente, de certa forma, está articulada para os interesses do mundo do trabalho.

Esse olhar da formação profissional para o mundo do trabalho não dá conta de uma formação para a vida. Em uma sociedade sob os ditames da produção em função do lucro, a elaboração e a transmissão do conhecimento assumem características peculiares, que podem não servir ao desenvolvimento humano, sendo resumida a uma atividade que interessa ao capital em detrimento do humano. Isso vem de encontro ao pensamento de Saviani (2008a, p. 13) quando afirma que “[...] o ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. ” Pensar assim é assumir que a educação desempenha um papel vital na vida das pessoas desde que contribua não apenas para a garantia dos meios de sobrevivência, mas também para uma compreen-

são do sentido do trabalho no atual contexto capitalista.

A qualificação, quer seja nos moldes da especialização ou de forma mais ampliada, não é resultado, exclusivamente, da divisão técnica do trabalho, mas também do “[...] grau crescente de objetividade do trabalho referente ao desenvolvimento social geral.” (OLIVEIRA, 2002, p.18-19).

Nessa perspectiva, P1 (2015) costuma dizer para os alunos “que na nossa vida a gente nunca concluí e só conclui quando morre.” Isso significa dizer que a aquisição de conhecimentos deve ocorrer por toda a vida. P1 (2015) ainda acrescenta a esse respeito,

[...] na engenharia no nosso ramo da construção civil sempre há inovações sempre a gente tá aprendendo. Eu hoje tenho (17) anos de formado, mas costumo dizer que eu não sei tudo, eu sempre estou procurando livros pesquisando e é isso que eu passo para os meus alunos. Eu digo a eles pra nunca deixar de estudar de estar se atualizando. [...] Venham visitar a biblioteca e a gente como professor inclusive eu mesmo recebo semanalmente pelo menos, dois ex alunos que estão trabalhando para tirar dúvidas, trocar ideias e problemas.

E1 (2016) complementa com base na sua percepção e da sua vivência na empresa:

[...] percebo que os empregos hoje exigem qualificação que vão além da quali-

ficação técnica, pois só isso não garante ,precisa da formação de atitudes para o trabalho. Quando vou contratar um funcionário, eu procuro saber como são as atitudes dele lá fora, pois só o currículo não dá conta. Vejo que o pessoal não se especializa. Mão de obra tem, porém não procura se especializar. (E1, 2016).

O entrevistado assume, hoje, a função de construtor de uma microempresa de construção civil, da qual é proprietário, e possui uma loja de tintas, exercendo várias funções, como elaborar desenhos; trabalhar com a parte de construções prediais, de estradas e de instalações hidráulicas e elétricas; e fazer a manutenção de equipamentos. Diante dessa prática que desempenha, ressaltou os conhecimentos que são úteis no cotidiano de suas atividades. A disciplina de Materiais de Construção tem auxiliado significativamente na determinação da quantidade de tintas de acordo com a área onde é executada o trabalho. Outra disciplina foi Segurança do trabalho, visto que é fundamental para o exercício de qualquer atividade.

A qualificação profissional adquirida no IFRN, na visão do egresso E1 (2016), necessita ser aprimorada permanentemente, pois assim que concluiu o curso técnico, percebeu a necessidade de se apropriar de alguns conhecimentos que subsidiassem melhor o exercício de suas funções. Em seguida, fez os cursos de Vendas, de Gestão e de Organização de empresas, embora tenha ressaltado que alguns conhecimentos relativos a esses cursos já haviam sido trabalhados durante o curso, enquanto aluno do IFRN.

Constata-se, pois, nas falas de E1 (2016) e P1 (2015), que é

de responsabilidade do indivíduo buscar a qualificação profissional tão necessária para atender aos interesses da empresa. Sabe-se que a organização do trabalho tem como atributo a flexibilidade e a exigência de que o trabalhador seja versátil, polivalente e capaz de desempenhar diversas funções. Este trabalhador também precisa, acrescenta E1, não só do conhecimento técnico, mas também do político e ético e, acima de tudo, da postura atitudinal de acordo com os interesses da empresa. Esse é o perfil do trabalhador definido por E1 (2016). A qualificação profissional, voltada para as demandas do mercado de trabalho, exige uma atualização permanente dos conhecimentos, não se resumindo a isso, haja vista a necessidade de agregar habilidades e atitudes indispensáveis ao processo produtivo.

O entrevistado P2 (2015) relata aspectos da qualificação profissional e afirma que seu objetivo enquanto professor é “[...] fazer com que o aluno saia em condições de exercer qualquer atividade relacionada à construção civil e as aulas são tão teóricas quanto práticas.” (P2, 2015). Essas intenções vão ao encontro das necessidades do mundo do trabalho, podendo garantir a sua aceitação.

Na fala de P3 (2015) sobre a qualificação profissional, pôde-se perceber que foi lançada mão da estratégia metodológica da integração com outras disciplinas, visando “[...] ampliar a formação e contribuir para que o aluno ao terminar o curso, tanto possa ir para o mundo do trabalho como continuar os estudos.” (P3, 2015).

Em relação ao tema da qualificação, P4 (2015) se posiciona dizendo da importância que tem a formação profissional “[...] em preparar o jovem para trabalhar no mundo com as atualizações e transformações que vêm ocorrendo, a necessidade de ser flexível e saber se moldar aos desafios apresentados, enfrentando as dificuldades que o cotidiano do trabalho

apresenta.” (P4, 2015).

Frigotto (2005, p.15) defende, como um dos pressupostos do ensino médio, a garantia de um “direito social universal” em que o aluno possa se atualizar em relação às mudanças que vêm se processando na produção, mas que, ao mesmo tempo, possa lutar pela sua emancipação enquanto trabalhador.

Percebe-se, no entanto, uma preocupação de P4 (2015) com a sociedade de modo geral, quando fala das mudanças, das transformações, dos desafios e das dificuldades do mundo, embora não deixa claro se é o mundo do trabalho ou trabalho na sua forma mais abrangente. Em uma de suas falas, P4 (2015) sinaliza que a formação a ser desenvolvida deve estar voltada para o mercado de trabalho da construção civil. Nesse sentido, a fala do professor é ilustrativa: “Os alunos se preocupavam e perguntavam sempre. Professora quando eu sair daqui o que é que eu posso trabalhar? O que é que eu posso assinar? Qual a diferença da gente para um arquiteto? Da gente pra um engenheiro? Da gente pra um técnico?” (P4, 2015).

Observa-se que a preocupação desse professor é com a formação profissional que atenda às necessidades do mundo de trabalho.

Já P5 (2015) compreende a qualificação profissional a partir da formação do cidadão, visto que existe uma relação intrínseca com a postura do professor. A esse propósito, ele assim se manifestou:

A nossa própria postura o cuidado com a disciplina, a responsabilidade o respeito aos próprios estudantes, a transparência, a coerência no sentido de que você está ali não simplesmente exercendo uma função para receber um salário no final

do mês, mas você está ali para exercer uma função mesmo de contribuir com seu exemplo e com sua postura para que eles a partir do exemplo possam seguir na sua vida. Não é só apresentar conteúdos éticos mas ser também ético com eles. Eu acho que isso é o que fica mais, eles perceberem que a gente está ali com prazer de estar transmitindo essa experiência e tudo então passa por essa parte ética essa parte cidadã. Eu gosto de fazer um trabalho muito postural a maneira como eu me coloco com eles a maneira como eu me relaciono com eles, tanto é que isso abre um canal melhor até para a aprendizagem porque ele vê que ali não está alguém impondo as coisas de cima pra baixo, mas que tem alguém que está querendo compartilhar com ele e que está permitindo que eles também me questionem que eles venham até a mim diminuindo essa distância que muitas vezes atrapalha o aprendizado. (P5, 2015).

Na fala de P5 (2015), pode-se perceber que a concepção de qualificação profissional muito tem a ver com as atitudes que o professor tenta desenvolver nos alunos, partindo de exemplos pessoais e de aproximações junto ao aluno como, por exemplo, quebrar as barreiras que ocorrem entre quem sabe e quem não sabe. Na verdade, a fala do referido professor não se deteve à concepção *strita* do que seja qualificação profissional, mas demonstrou o interesse em fazer um relato das intenções, manifes-

tado na sua prática pedagógica de sala de aula.

O referido professor destacou que o Curso para a EJA tem carga horária irrisória, deixando a desejar em relação a algumas disciplinas, tais como: Materiais de Construção e Topografia. Essas disciplinas, na visão de E1 (2016), necessitam de uma carga horária mais elevada e de mais equipamentos para desenvolver a parte prática do Curso, pois “[...] quando eu cheguei aqui já vinha com alguns conhecimentos e percebi que muitos eram passados por cima.” (E1, 2016).

Nesse sentido, ao ser indagado sobre o que pensa a respeito da qualificação profissional, E1 (2016) compreende que está expressa nas diversas atividades que desempenha na empresa onde trabalha: supervisiona a execução de projetos; coordena equipes de trabalho; coordena a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações; elabora cronogramas e orçamentos, orientando, acompanhando e controlando as etapas da construção; controla a qualidade dos materiais, de acordo com as normas técnicas; executa levantamentos topográficos, locações de obras e demarcações de terrenos. Além dessas atividades, o egresso ainda participa do planejamento da empresa; participa das decisões em relação às formas de contrato dos trabalhadores e faz o acompanhamento e o controle da obra e dos trabalhadores.

Complementando a formação profissional, ao concluir o curso técnico de edificações, E1 (2016) decidiu fazer o curso de Engenharia Civil e almeja, no futuro, ser professor do IFRN. Destaca, ainda, que a qualificação profissional adquirida no IFRN possibilitou ter autonomia na empresa para desempenhar as atividades, aplicando grande parte dos conhecimentos adquiridos no IFRN. Para E3 (2016), a autonomia que tem na empresa se manifesta na tomada de várias decisões no que se refere ao andamento das obras. O fragmento, a seguir, é bastante ilustrativo: “[...] Na au-

sência dos donos eu resolvo muita coisa em relação aos mestres e contra mestres, pois num certo serviço em que falta material, como eu sou responsável pela compra do material, os mestres solicitam e eu vou ao mercado compro e coloco na obra para que não haja atraso.” (E3, 2016).

O fato de E3 (2016) afirmar que tem autonomia na empresa pelas diversas atividades que exerce não significa que lhe dá a condição de compreender o trabalho na sua totalidade. Na concepção defendida por Braverman (1977), o mesmo raciocínio se aplica a E4 (2016) quando afirma que na empresa onde trabalha exerce diversas atividades tais como: coordenação de equipes de trabalho, de execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações, elaboração de cronogramas e orçamentos, orientando, acompanhando e controlando as etapas da construção, controle da qualidade dos materiais de acordo com as normas técnicas, moldagem dos corpos de prova e a tiragem do *slump test*⁵¹.

Segundo o entrevistado E4 (2016), falar da concepção de qualificação profissional significou falar das funções que exerce na empresa onde trabalha. Ele é encarregado de obras e assume a função de preposto, que significa dizer que é responsável direto e responde pela firma na cidade de Aracaju-SE. Além dessas duas funções, de natureza mais gerencial, elabora, ainda, desenhos; supervisiona a execução de projetos; coordena equipe de trabalho; coordena a execução de serviços de manutenção de equipamento de instalação em edifícios; elabora cronogramas e orçamentos, orientando, acompanhando e controlando as eta-

51 O 'slump test', é um ensaio de controle de qualidade do betão fresco, nomeadamente da sua consistência e fluidez. Consiste em encher com argamassa, um molde metálico de dimensões normalizadas e depois de retirar o molde, medir o assentamento que sofre a massa de betão. Disponível em: <<http://www.engenhariacivil.com/dicionario/tag/slump-test>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

pas da construção; controla a qualidade dos materiais de acordo com as normas técnicas; executa levantamentos topográficos, locações de obras e demarcações de terrenos; realiza ensaios tecnológicos de laboratório de campo; realiza a compra de material e controla a frequência dos trabalhadores. Como forma de ampliar os conhecimentos e por necessidade da própria empresa, após a conclusão do curso técnico de Edificações, cursou, em outras instituições de educação profissional os seguintes cursos: Manutenção de Computadores; NR n° 10, 20; 33, 35; AutoCAD; e Primeiro Socorros. Todas essas atividades, exercidas por E4 (2016), dão testemunho de uma formação polivalente ou multifuncional, segundo Antunes (2013), em que a qualificação se presta em razão da busca do lucro.

Durante a entrevista, E2 (2016) fez uma breve avaliação do Curso de Edificações - Projeja e advertiu que poderia ter havido um melhor acompanhamento do estágio curricular. Citou, também, a ausência de visitas técnicas a empresas em fases de execução de obras durante o Curso, a não realização de ensaios em laboratórios e a necessidade de explorar mais sobre a diversidade de materiais de construção civil que o mercado tem a oferecer. O entrevistado afirmou que o curso se limitou ao conhecimento de areia, cimento e barro. Talvez o tempo relativo às cargas horárias das disciplinas de conhecimento técnico possa ser ampliado ou trabalhado a partir de princípios e conceitos mais gerais que possam dar conta dos diversos materiais, existentes para lidar na construção civil. Afinal de contas, o bem de produção mais importante é o homem e o que é imprescindível para a existência do homem é o conhecimento.

E3 (2016), destacou, na sua fala, a autonomia que tem na empresa para executar as atividades técnicas; nesse sentido, tem posto em prática os conhecimentos adquiridos sobre segurança do trabalho, pois, segundo o egresso, “isso é algo precioso

para qualquer empresa pois envolve vidas.” (E3, 2016).

Pelas falas dos egressos, foi possível apreender, nas respostas dadas, que a visão sobre trabalho se resumiu ao mundo do trabalho e, especificamente, ao emprego, considerado este como algo permanente e os direitos sociais garantidos. A preocupação deveu-se ao fato de a análise ser mais de natureza mercadológica, vinculando o ser humano à racionalidade que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados no trabalho, adotando uma organização flexível e exigindo do trabalhador uma formação polivalente, capaz de possibilitar ao trabalhador exercer diversas funções na empresa. Dos egressos entrevistados, três relataram que, no exercício de suas funções, desempenham diversas atividades ligadas à atividade de gestão e de execução.

Essas atividades são justificadas por egressos e professores como testemunho de uma qualificação profissional na forma multifuncional ou polivalente, são eficientes para o desempenho do trabalho e coerentes com a atual configuração de desenvolvimento das forças produtivas e das formas como se organizam esse trabalho, camuflando, para os entrevistados, o real contexto do trabalho, que requer um grau crescente de objetividade e exige, permanentemente, uma ampliação da faixa de conhecimentos gerais e específicos, necessários ao trabalho objetivado. Mas, contraditoriamente, o conhecimento pode ser redefinido e transformado em uma consciência social e política pois, como afirma Chauí (2012, p.169), a teoria do conhecimento entende por consciência “[...] a capacidade humana para conhecer, para saber que conhece e para saber que sabe que conhece. ” Marx (1997), defende ter o conhecimento um valor universal passado de gerações para gerações.

A visão sobre o trabalho, ao se restringir a mundo do trabalho, é integrada à noção de uma qualificação profissional nos moldes de uma formação polivalente que atenda, no dizer de

Coriat (1988), a uma nova racionalidade técnica norteada pelos procedimentos técnicos do toyotismo, os quais vão determinar, para o trabalhador, a necessidade da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para as necessidades imediatas do trabalho. Nesse contexto, instalam-se a desespecialização dos trabalhadores qualificados e, em substituição, a exigência de uma formação polivalente para atender à plurifuncionalidade dos homens e das máquinas na busca de ampliar a acumulação capitalista.

Mesmo ampliando os conhecimentos, percebe-se que, à medida que ocorre o processo de alienação subjetiva e objetiva do trabalho, acontece, também, a expropriação do saber enquanto formação ampliada da ciência como um todo. Então, formação humana integral se tornar impossível, na sua totalidade, de ser materializada no contexto de organização da sociedade capitalista.

Não obstante todas essas considerações, percebe-se, na visão dos entrevistados, uma sintonia com as características da sociedade nas suas formas de organização e produção. Importa levar em consideração Kosik (1986, p.12), ao afirmar que “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. Considerando a perspectiva ontológica, em que o trabalho nesse complexo de reestruturação produtiva expressa algo que é intrínseco à lei da acumulação capitalista que, por um lado, se materializa na precarização da classe dos trabalhadores assalariados, atingindo, a sua condição de emprego e salário, não apenas no sentido objetivo mas também no sentido subjetivo, a sua consciência de classe. Daí ser um passo, em perspectiva para a realização de uma formação humana integral, direcionada a uma sociedade diferenciada.

A esse propósito, e tomando como aporte teórico Manacorda (2007) ao prefaciá-lo livro *Marx e a pedagogia moderna*, afirma-se

que toda pesquisa que envolve o humano deve considerar, como primeiro pressuposto, a “constatação da historicidade e, portanto da inevitável transitoriedade de toda formação existente.”

O conjunto das falas de professores e egressos expressa, majoritariamente, uma preocupação com a formação voltada para uma qualificação profissional, que atenda aos requisitos do mundo do trabalho, quer seja ele representado por um contrato de trabalho mais formal, quer seja para atender às formas de trabalho precarizadas.

Como ficou registrado no primeiro capítulo deste estudo, mesmo de forma sucinta, evidenciou-se que o processo de qualificação e desqualificação ocorre a partir das formas como o trabalho vai se organizando ao longo da história. Constatou-se também, que, no processo de trabalho sob a lógica da sociedade capitalista, há um movimento de degradação do trabalho em que a divisão do trabalho se faz presente recheada de ciência e de novos instrumentos de produção e no qual há também uma desqualificação do trabalhador, visto que há expropriação do saber por parte deste. Mas, ao mesmo tempo, para uma parte de trabalhadores há a necessidade de ampliar, cada vez mais, os conhecimentos gerais para se manter no trabalho.

Em razão dessas características, Saviani (1986, p.59) adverte que o trabalhador

[...] ao atingir nas empresas altos níveis de tecnologias, dispensa maiores qualificações específicas, não sendo necessário o trabalhador qualificado e nesse sentido há maior rotatividade do trabalhador mas ao mesmo tempo o trabalhador necessita ampliar a faixa de conhecimentos gerais e daí os empregados das empresas con-

sideradas de ponta são aquelas que empregam trabalhadores com maior nível de escolaridade.

Corroborando o pensamento de Saviani (1986), Kuenzer (2002), coloca que, ao mudar as bases materiais da produção, há a necessidade de capacitar o novo trabalhador, visando atender aos interesses do processo que é cada vez mais esvaziado. Assim se materializa a

[...] lógica da polarização das competências que se coloca muito mais dramática em relação a atual forma de organização do trabalho [...] uma vez que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua própria prática pessoal *inadequada*, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia capitalista. (KUENZER, 2002, p.80).

Nesse movimento de apropriação e expropriação do saber, reside o processo de qualificação e desqualificação do trabalhador. Na medida em que o trabalho é objetivado, ou seja, é resultado de uma subordinação do trabalho vivo ao trabalho morto - trabalho contido nos meios de produção - ocorre ao mesmo tempo a expropriação do saber do trabalhador e colocação de novas determinações no que se refere ao processo de formação profissional, resultando em uma qualificação/desqualificação do trabalhador. Na produção capitalista, o trabalhador deixa de ter domínio sobre o processo de trabalho, dada a objetivação em que ele mesmo se apresenta.

6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioproductivas das sociedades modernas, com suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2011b, p.29).

Partiu-se da tese de que o curso de formação profissional, integrado ao ensino médio na modalidade EJA ofertado no IFRN tem como perspectiva uma formação humana integral do sujeito. Constatou-se que, especificamente, no curso de Edificações, essa formação integrada pode contribuir para que o egresso, inserido no mundo do trabalho, avance na direção de uma leitura crítica de mundo que permita compreender os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, próprios do trabalho. Considerando as características da sociedade capitalista, e os limites da escola, essa formação humana integral ainda encontra restrições para a sua materialização, embora constitua um processo em construção.

Dessa tese, derivaram duas questões de pesquisa que foram respondidas no decorrer da obra. Uma se estruturou em torno das dimensões de uma formação profissional na perspectiva de formação humana integral e a outra questão se refere aos limites da escola em relação à formação profissional do sujeito no que tange à formação humana integral e à formação para o mundo do trabalho.

Dessa forma, tem-se como resultados a compreensão de que a formação profissional na perspectiva de uma formação humana integral se reveste de possibilidades e de limitações.

Possibilidades no sentido de que, formalmente, essa concepção está anunciada em documentos e legislações como é o caso da LDB, dos Decretos nº 5.154 de 2004 e nº 5.840 de 2006, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, além de diversos estudos em que estão presentes os princípios e as diretrizes para estruturar e implementar um currículo na perspectiva da formação humana integral.

Limitações, pelo fato de ser uma concepção que, na sua totalidade, não condiz com uma escola que faz parte de uma estrutura de sociedade a qual se assenta na lógica capitalista. Outro fator é do ponto de vista da legislação educacional. Enquanto os documentos já explicitados fazem menção a um currículo integrado, articulando educação básica, educação profissional e EJA, as diretrizes de Educação profissional estão estruturadas para a oferta da educação profissional separada da educação básica. Outro elemento é que a formação profissional a ser requerida pela escola não é tanto em razão da necessidade de o trabalhador adquirir conhecimentos científicos e tecnológicos, pois o avanço da ciência e da tecnologia em decorrência da introdução da microeletrônica e da engenharia digital molecular no processo de trabalho torna grande parte do trabalho simplificado. Isso requer do trabalhador um mínimo de conhecimento, em-

bora para uma pequena parte de trabalhadores seja exigida uma maior parcela de conhecimentos e em relação a jovens e adultos trabalhadores ou candidatos ao trabalho, o objetivo da escola é muito mais prepará-lo e adaptá-lo para enfrentar a flexibilidade e diversidade do trabalho internamente à produção ou fora dela, enquanto desempregado. Esse pensamento encontra apoio em vários estudos já sistematizados nesta tese.

Outro obstáculo, do ponto de vista político, que interfere diretamente nessa formação, é decorrente das políticas públicas adotadas em relação à ampliação do acesso a todos com uma educação pública, laica e de qualidade. Diante desse fato alguns acontecimentos ocorreram a partir da década de 1990 em função dessa perspectiva e que, neste livro, foram denominados de marcos; observou-se que, em relação a uma formação humana integral para a EJA encontrou-se em alguns marcos, embora de forma tímida, a definição de um programa de educação profissional integrado à educação básica na modalidade Eja resultando, apenas, na criação de um programa que foi o Proeja. Este, enquanto programa do governo federal, trouxe anunciada nas suas diretrizes e princípios, alternativas para o atendimento ao público da EJA, com a oferta de uma formação que incluía a educação básica e a educação profissional, integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Esse programa tem por finalidade, segundo o Documento base da Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio “[...] contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condição necessária para o efetivo exercício da cidadania.” (BRASIL, 2007b, p.3).

Verificou-se, portanto, que o Proeja faz parte do contexto em que os diversos marcos foram elaborados e integra o conjunto de ações que foram derivados em relação à educação profissional e a EJA, resultando em programas e/ou projetos sem a devida

garantia de continuidade nos governos sucessores e, ainda, de um financiamento que garanta a efetivação desses programas de acesso, permanência e saída com êxito. Mesmo assim, ainda hoje, o Proeja se mantém na forma de um programa.

Constatou-se que, no decorrer do estudo sobre a formação profissional, empreendida por instituições de educação profissional, como é o caso do IFRN, essa formação se reveste, ao longo da história, de condicionantes das políticas educacionais que determinam os princípios e as diretrizes os quais devem permear os currículos, com base nos propósitos que respondam aos interesses do momento.

Em contrapartida, esses propósitos não acontecem de forma linear, visto que eles são produtos das relações estabelecidas no contexto das relações sociais. Nesse sentido, pode haver experiências curriculares de formação profissional que defendam, enquanto concepção, o trabalho como princípio educativo. Chama a atenção o argumento usado por Ciavatta (2005a), ao defender que um dos princípios mais profundos dessa concepção é o de ordem ontológica, inerente ao ser humano e, também, de ordem ético-política, que considera o trabalho um direito e um dever.

Assim, é importante considerar que a educação não deve ser analisada de forma isolada, estanque; ela integra uma totalidade de relações estruturais e conjunturais, que são complexas e, ao mesmo tempo, contraditórias. Visando compreender a educação, no contexto das relações de produção, algumas mediações devem ser estabelecidas.

A primeira mediação está relacionada à necessidade de compreender como o trabalho, atualmente, vai se organizando e, ao mesmo tempo, determinando, dialeticamente, as formas de educação a serem adotadas; a segunda diz respeito às formas de educação que são representadas por projetos e programas, legitimados por meio das políticas educacionais. Já a terceira media-

ção refere-se à sociedade capitalista que vai se estruturando por meio de contradições e recomposições. Nesse sentido, o Proeja é um programa do governo federal que potencialmente contempla avanços teórico-metodológicos para a educação de jovens e adultos do ponto de vista do currículo, de práticas pedagógicas diferenciadas, além da possibilidade da convivência dos jovens e adultos com o ensino regular na forma da integração com a educação profissional e o ensino médio.

Pertinente às dimensões de estudo dos documentos oficiais, observou-se que, no Documento Base do Proeja em nível técnico, a dimensão trabalho se constitui em um dos princípios que é defendido como princípio educativo e que a vinculação da educação escolar, com o ensino e a perspectiva do trabalho não se pauta com aquela vinculada, diretamente, à ocupação, mas pela compreensão de que os homens e mulheres produzem a sua condição humana pelo trabalho, na perspectiva da transformação.

No projeto do Curso de Edificação - 2006 Proeja, no objetivo geral, está definida a formação de profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar os processos construtivos das edificações.

Estão presentes, nos documentos analisados, (BRASIL, 2007b; CEFET-RN, 2006) duas concepções de trabalho; uma voltada para o seu sentido ontológico de situar homens e mulheres na busca de produzir sua existência humana pela via do trabalho e, a partir daí, se propor a contribuir para uma transformação. Esse é um fato presente no documento Base do Proeja. Nos demais documentos estão bem explicitados a outra concepção, ou seja, a formação voltada para os interesses da produção capitalista. Isso se dará pela via de uma formação para o mundo do trabalho por meio da formação inicial e continuada; formação

em nível técnico; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Apesar da preocupação com a formação de um profissional cidadão e com o elevado grau de responsabilidade social, é possível concluir que esse novo perfil é para saber e fazer gerenciar o processo produtivo das edificações.

Constatou-se, nas falas de docentes e egressos entrevistados do Curso de Edificações, que a visão sobre trabalho se restringe, essencialmente, ao mundo do trabalho, reforçando a questão do emprego. Os docentes, mesmo aqueles que se preocuparam em estabelecer a diferença entre trabalho e mundo do trabalho, acabaram se voltando para o mesmo ponto inicial – a defesa sobre o mercado de trabalho, destacando, como exemplo, o professor P3 (2015). O docente considera, como concepção sobre trabalho, “algo mais/ livre e até mais informal” (P3, 2015) e atribui essa forma de conceituar o trabalho para aqueles que desenvolvem as atividades laborais no mercado formal, e também, no mercado informal, ou seja, aquele que trabalha por conta própria sem nenhuma garantia contratual, o trabalho em domicílio. Além disso, P3 afirma, sobre o trabalho informal, que “[...] ele está trabalhando mas não necessariamente está no mercado de trabalho e não deixa de ser o mundo de trabalho mas é algo mas livre é uma forma não institucionalizada.” (P3, 2015). Com base em Almeida e Laudares (2010), é recorrente, na construção civil, encontrar a forma de trabalho em domicílio que, de certa forma, preserva aos trabalhadores parte do controle da produção e da comercialização, embora não caracterize a forma de trabalho enquanto princípio educativo. Essa constatação dos referidos autores leva a compreender que a forma de trabalho a domicílio é resultante da própria lógica capitalista no atual estágio da acumulação flexível e da precarização do trabalho.. Torna-se necessário citar que, no tocante aos investimentos feitos com equipamentos tecnológicos a serem usados na construção civil, esses, na maioria, se res-

tringem a materiais e ferramentas específicas para as gerências (ALMEIDA; LAUDARES, 2010). Para os egressos, a preocupação imediata reside no fato de o trabalho garantir a sua sobrevivência em uma sociedade capitalista.

Mesmo assim, P3 (2015) extrapola um pouco o conceito sobre o mundo do trabalho ao acrescentar que a formação profissional propicia “[...] desenvolver atividades laborais, mas também sobretudo uma pessoa que possa intervir no meio onde vive, uma pessoa que possa tomar decisões, de forma consciente que possa agir politicamente no meio em que vive.” Outro destaque de docente, em relação à visão sobre trabalho, deveu-se à posição de P4 (2015) em preparar o aluno “para a vida fazendo sempre uma relação com aquilo que ele está aprendendo e, onde eles vão usar.” Destaca a posição em preparar para a vida e, nessa perspectiva, defende a continuidade dos estudos.

Os egressos caminham na mesma direção dos docentes, embora de forma mais clara. Eles não fazem nenhuma diferença entre trabalho e mercado de trabalho. Para eles, é a mesma situação; logo, o curso, a partir da formação recebida, amplia o nível de conhecimentos, melhora os salários, amplia as perspectivas de trabalho e proporciona oportunidade de aplicar os conhecimentos aprendidos (E1, 2016; E3, 2016).

Os egressos e docentes, ao se referirem ao trabalho, se restringem a mercado de trabalho; nesse sentido, defendem uma formação profissional que conduza o aluno a assumir diversas funções na empresa com competência técnica ética e política. Nessa direção, chamam a atenção para a necessidade de uma formação polivalente que atenda, segundo Coriat (1988, p.37), “[...] a uma nova racionalidade técnica, norteadada pelos procedimentos técnicos do Toytismo, os quais vão determinar para o trabalhador a necessidade da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas a uma convivência saudável com

os demais trabalhadores e para as necessidades imediatas do mercado de trabalho.”

Pensar o currículo escolar a partir do trabalho enquanto princípio educativo significa compreender o trabalho no seu sentido ontológico, em que os homens, pelo trabalho, transformam a natureza em meios de vida, alterando, assim, a própria vida do trabalhador e sua relação com o mundo. Apesar de essa forma de pensar não contribuir para a sua realização plena em uma sociedade capitalista em que a lógica é obter o lucro por meio do trabalho vivo, alguns caminhos apontam nessa direção, que consiste na formação de um cidadão com responsabilidade social, e, nessa perspectiva, alguns docentes se posicionaram.

Em contrapartida, baseada em Schaff (1990), a produção, a partir da influência do avanço científico, vem possibilitando, do ponto de vista do trabalho, a transferência das funções intelectuais do homem para a máquina (computadores, informática, telemática). Com a presença da microbiologia na produção, esta poderá substituir a própria condição humana, alterando sua própria genética. Pensar a presença do robô na produção, “[...] se torna, assim, uma nova e poderosa alavanca para a expropriação das formas de operação e do conhecimento do operário. Ele confisca em bloco através de sequências inteiras, conjuntos de habilidades operárias, para aplicá-las como as recebeu.” (CORIAT, 1988, p.52-53). Essas características assumidas pelo trabalho trazem repercussões tanto para o trabalhador como para a sua própria formação.

No que concerne à segunda dimensão, considerada neste estudo - formação integral do sujeito - no Documento Base do Proeja, a formação integral parte do princípio de o sujeito “compreender o mundo e se compreender no mundo” e da aquisição de uma “formação voltada para a inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho.” (BRASIL, 2007b, p.43; p.46). No PPP

(CEFET-RN, 2004), enquanto função social, a formação humana integral é expressa por meio de uma educação científico-tecnológico-humanística visando a formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo. No Projeto do Curso de Edificações, essa formação vai ressaltar a formação ética, o pensamento crítico, a atitude de formar para a autonomia do sujeito. O aluno, considerado um agente social e, ao articular os conhecimentos das várias ciências com outros campos do saber, com teoria e a prática poderá se posicionar criticamente.

Os docentes e egressos atribuem à formação integral o fato de ser um currículo estruturado com as disciplinas de educação geral e de formação profissional. Outro aspecto ressaltado por docentes e egressos diz respeito a algumas tentativas de adotar princípios da interdisciplinaridade, embora trabalhando na forma individualmente. Isso corrobora a importância que alguns conteúdos têm para a formação profissional ou trabalhando em conjunto com alguns professores por meio de procedimentos didáticos adotados e já relatados em capítulos anteriores. Esse aspecto foi percebido nas falas dos egressos, bem como na preocupação de alguns professores em se empenhar para unir conhecimentos de educação geral e de formação profissional a partir das lacunas de conhecimentos deixadas ao longo da trajetória escolar do aluno. Nessa perspectiva, urge a necessidade de, ao unir os conhecimentos, ora estanques, construir uma prática pedagógica em uma perspectiva crítica com a finalidade de contribuir para uma formação profissional do aluno partindo dos problemas do mundo real para desenvolver uma consciência da realidade humana e social da qual a escola faz parte, evitando, portanto, que o currículo se reduza a uma justaposição de conhecimentos de educação geral e de formação profissional.

Percebe-se, então, que ao trabalhar a formação humana in-

tegral em uma sociedade cuja base de produção é o lucro, torna-se dificultoso completar o ciclo na sua totalidade, pois, simultaneamente, acontecem o processo de alienação subjetiva e objetiva do trabalho e a expropriação do saber, enquanto formação ampliada da ciência como um todo. Porém algo precisa ser feito, abrindo caminhos por meio do trabalho de reflexão crítica dos professores, na busca de uma unidade que promova a elaboração de sínteses do contexto estudado. Mesmo assim, não se pode descartar a impossibilidade de o currículo, na sua formação humana integral, ser levado a efeito.

Quanto à terceira dimensão da qualificação profissional, no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007b) fica evidente que a qualificação do sujeito se vincula à educação e ao trabalho. Nessa interseção, está presente uma multiplicidade de dimensões técnica e social, resultando em uma “qualificação sociolaboral” (BRASIL, 2007) voltada para o trabalho e para o social. No Plano do Curso de Edificações, destaca as atividades atribuídas ao técnico de edificações que vão desde o gerenciamento, a execução e a manutenção de obras, culminando com a formação de um profissional multifuncional ou polivalente. Além dessas atividades, ainda fazem parte alguns atributos necessários à profissão, quais sejam: a adoção de atitudes éticas tanto no trabalho como no convívio social; a percepção de ser um agente social, no cotidiano do trabalho, capaz de intervir na realidade; ter posições críticas diante das inovações tecnológicas com base na avaliação dos impactos que afetam o desenvolvimento e a construção da sociedade (CEFET-RN, 2006).

Dessa forma, a qualificação profissional, anunciada no Plano do Curso de Edificações de 2006, apresenta-se como uma formação polivalente, agregando conhecimentos técnicos da área da Construção, conhecimentos gerais ligados à gestão, à relação humana e à ética, tornando, assim, um profissional com “qualifi-

cação sociolaboral”. Nesse sentido, forma um trabalhador “multifuncional” (ANTUNES, 2013, p.48), capaz de assumir diversas funções onde trabalha. A formação profissional, nesses moldes, despreza a preocupação com a especialização, substituindo-a por uma formação para atender à plurifuncionalidade dos homens e das máquinas visando ampliar a acumulação capitalista. Ademais, garante, ainda, o desenvolvimento das competências que correspondem a **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser** (DELORS, 2001), próprio do modelo das exigências do capitalismo flexível. Esses quatro pilares da Educação centram-se em uma educação voltada para a construção de sujeitos capacitados, cognitivamente, no que diz respeito à adaptação a um mundo em constantes mudanças e que atenda às exigências do mundo produtivo.

Entretanto, pensar um currículo na perspectiva de uma formação humana integral que conduza a uma qualificação nos moldes da sociedade de base artesanal, não se torna mais viável, considerando que a qualificação se constitui em uma construção social, chegando a ser, pela forma de organização da sociedade, uma qualificação estruturada em pressupostos de uma especialização mais ampliada. À medida que as forças produtivas vão se tornando complexas, sob a lógica das organizações de trabalho taylorista-fordista e toyotista, a qualificação é substituída por especializações em sentido restrito e, ao mesmo tempo, em sentido ampliado, gerando uma formação polivalente. Essas exigências, impostas pela divisão do trabalho, requerem da escola currículos que respondam aos interesses da política de acumulação capitalista em cada época histórica.

Essas constatações, percebidas nos documentos e mediadas pelas dimensões em análise, na visão dos entrevistados docentes e egressos, confirmam idênticas intenções, as quais se apresentam sintonizadas com as características da sociedade nas suas

formas de organização e produção. Vale considerar que a perspectiva ontológica se torna impossível, visto que o trabalho, nesse complexo de reestruturação produtiva, expressa algo que é intrínseco à lei da acumulação capitalista, a qual, por um lado, se efetiva na precarização da classe dos trabalhadores assalariados, atingindo não apenas, no sentido objetivo, mas também na sua condição de emprego. Contudo, essa impossibilidade de levar a efeito o trabalho no seu sentido ontológico, diante das contradições da própria sociedade, poderá desenvolver a formação de uma consciência de classe como primeiro passo a pensar o trabalho numa outra perspectiva.

O Proeja se coloca como uma realidade em que, por meio da escola, o sujeito adquire uma formação profissional em que possa, pelo menos, compreender o mundo onde vive, compreender-se nesse mundo e ter a possibilidade de inserir-se no mundo do trabalho, mesmo na sociedade capitalista. Para isso, é preciso dominar os conhecimentos de educação geral como: matemática, língua portuguesa, história, geografia, química, física e biologia e também os conhecimentos ofertados pelo currículo. Trata-se, segundo Saviani (2008b), de ensinar como esse saber se articula com o processo de trabalho do ponto de vista teórico e prático. O autor ainda acrescenta que o homem, por não ter a sua existência garantida pela natureza, necessita produzi-la e agir sobre a natureza, transformando-a e adequando-a às suas necessidades e isso demanda um processo de aprendizagem, exigindo um processo de educação.

Assim, constatou-se, diante da pesquisa realizada em torno do objeto de estudo, ou seja, “A formação profissional em nível técnico ofertada pelo Proeja no IFRN”, que, de maneira geral, os estudos balizaram duas tendências opostas de formação profissional: uma tendência que ressalta a organização do trabalho baseada no toyotismo e que preconiza uma formação polivalen-

te; e a outra imbuída das características de uma formação humanística, voltada para um currículo integrado. Nessa segunda tendência, conclui-se que, para os jovens e adultos envolvidos na ação educacional, a Instituição desenvolve um programa de formação centrada na educação profissional integrado ao Ensino médio e à EJA na perspectiva de uma formação humana integral. Mesmo não sendo possível a sua efetivação por meio de um currículo integrado, no contexto da escola, essa formação poderá ser fortalecida na medida em que a prática pedagógica da escola e, em especial dos professores se dê conta de trazer, para a realidade de sala de aula, a interação das disciplinas do currículo escolar entre si e compatível com a realidade. Desse modo, ao contribuir para superar a fragmentação dos conhecimentos, evidentemente, o aluno estará no caminho de se tornar capaz para uma formação humana integral, cujo objetivo é possibilitá-lo a enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual de forma consciente e, sobretudo crítica.

Uma das possibilidades possíveis na configuração atual de escola de formação profissional a ser adotada é do ponto de vista pedagógico em desenvolver um trabalho interdisciplinar, visando unir os conhecimentos gerais aos conhecimentos ligados à educação profissional; esse aspecto foi relevante na interlocução com professores e egressos, embora seja necessário admitir, com base em Frigotto (2005) que isso poderá aparecer não apenas como uma necessidade, mas também como um problema. Nesse sentido, Ramos (2005) complementa que “a interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas.” A referida autora ressalta que a interdisciplinaridade, enquanto método, tem por objetivo contribuir para a compreensão do “significado dos conceitos, das razões e dos métodos

pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. ” Nesse sentido, afirma a necessidade de selecionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que definem o real uma vez que, da forma como o currículo está organizado por recortes de conhecimentos, esse real não pode ser compreendido na sua totalidade (RAMOS, 2005b, p.116-119).

Assim, para que o Proeja possa contribuir com a educação na direção de provocar mudanças que atendam aos interesses coletivos, urge que a escola proceda a uma reorientação pedagógica que leve em consideração a realidade do aluno, além de um efetivo acompanhamento das ações desenvolvidas pelo referido Programa, uma formação para professores. Isso não significa aceitar essa realidade, mas dela partir, introduzindo os conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos ao longo da história. Esses conhecimentos devem ser transmutados em ferramentas de mudanças e trabalhados na perspectiva de uma formação humana integral.

Com isso, reforça-se a ideia de trabalhar a formação profissional na escola, para a EJA na perspectiva da formação humana integral, a partir de um currículo integrado entre o ensino médio, a educação profissional e a EJA, centrado na ideia da formação **omnilateral** em que considere, nesse processo, as dimensões básicas do homem, ou seja, mente, corpo e técnica, resultando em uma educação politécnica que una teoria e prática. Espera-se que, com isso, seja possível superar a contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência do trabalho enquanto constituinte da espécie humana. Embora o Proeja ainda se encontre materializado em um Programa do governo federal, potencialmente, apresenta avanços teórico-metodológicos para a EJA do ponto de vista de algumas práticas pedagógicas diferenciadas, como é o caso da articulação entre os conhecimentos expressos por professores e egressos, além da possibilidade do

acesso de jovens e adultos com ao ensino regular na forma da integração com a educação profissional e o ensino médio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Grazielle Tomaz de; LAUDARES, João Bosco. Linguagens e saberes profissionais na Construção Civil. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.19, n.3, p.101-114, set./dez. 2010.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ALVES, Moaci Carneiro. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo. Cortez, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; Histedra, 2002. p.35-44. (Coleção Educação Contemporânea).

ANTUNES, Ricardo; SOTELO, Adrián. A crise da sociedade do trabalho: entre a perenidade e a superfluidade. In: ROMÃO, José Eustáquio; OLIVEIRA, José Eduardo (Coords.). **Questões do século XXI**. São Paulo. Cortez, 2003. p.101-120. (Coleção Questões da Nossa Época; 100).

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2011.

BAHADONA, Estella. Conclusão: diferenças e desafios transfronteiriços. In: DREIFUSS, René Armand. **Transformações**: matrizes do século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.647-658.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca básica de Serviço Social; 2).

BOYER, R. **La Théorie de la régulation**: une analyse critique. Paris, La Découverte, 1986

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 6 dez. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regula o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regula o § 2º do arts. 36 e de 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação, Ciên-

cia e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-06/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 29 jan. 2014.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** 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 jul. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 11 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 11 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera 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. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 13 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 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 Sis-

tema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 8 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 8 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Agricultura. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Brasília, 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Identidade visual**. 2015. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/identidade-visual>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes curriculares para o ensino médio. Brasília, 2011b. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)**. Goiânia: FUNAPE; UFG, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 3 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade Educação de jovens e adultos. Proeja: Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio: **Documento base**. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Parecer CNE/CEB nº16: aprovado em 5 de outubro de 1999 e trata das Diretrizes Curriculares para a educação profissional em nível técnico. In: **Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica - Técnico de nível médio**. 7.ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de cursos técnicos**. Brasília, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41291-catalogo-nacional-versao2008-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.sigplan.gov.br/arquivos/porta1ppa/41_%28menspresane-xo%29.pdf>. Acesso: 21 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 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, 2005b.

BRASIL. Presidência da República. Declaração final por uma Política Pública de Educação do Campo. In: **CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2.**, Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Anais... 2004d. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view-File/1418/1432>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek:** estado do plano de desenvolvimento econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1958. Disponível em: <<http://ptdocz.com/doc/80158/visualizar-abrir---biblioteca-digital-do-desenvolvimento>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

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

CARNOY, Martim. **Mundialização e reforma na educação:** o que os planejadores devem saber. 2. ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 2.ed. Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILLO, Juan. **Sociologia del trabajo.** Madri: CIS, 1996.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Curso Técnico integrado em Edificações na modalidade Educação de jovens e adultos.** Na-

tal, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político- pedagógico do CEFET-RN**: um documento em construção. Natal: CEFET-RN, 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 27, de 30 de agosto de 2006**. Aprova o Curso de Edificações Proeja. Natal, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. A mundialização do Capital. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada:a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a. p.57-82.

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

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. In: **Educação e o mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: MEC, 2005b. (Salto para o Futuro. TV Escola).

CORIAT, Benjamin. **A revolução dos robôs: o impacto socioeconômico da automação.** Tradução de José Corrêa Leite. São Paulo: Busca Vida, 1988.

DELORS, Jaques et al. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI.** 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, n.espec., out. 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n.124, p.641-646, jul./set. 2013.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

E1. **Entrevista concedida a Maria das Graças Baracho.** Mossoró, RN, 2016.

E2. **Entrevista concedida a Maria das Graças Baracho.** Mossoró, RN, 2016.

E3. **Entrevista concedida a Maria das Graças Baracho.** Mossoró, RN, 2016.

E4. **Entrevista concedida a Maria das Graças Baracho.** Mossoró, RN, 2016.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da Educação. Série I. Escola; 11).

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Nilton Bueno. Tempos de formação permeados pelas relações entre tecnologia e educação! In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p.15-18

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. v.1.

FREITAG, Barbosa. **Escola, estado e sociedade.** 3 ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improduti-va: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p.25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalho: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p.13-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral para trabalhadores: excertos. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.21, n.105-106, p.25-29, mar./jun. 1992.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.45-59. (Coleção Educação Contemporânea).

GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. 2. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultu-**

ra. 6. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1988.

HARVEY, David. **Condição pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança social. 24. ed. Tradução de Adail Ubi-rajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2013.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Gêneros textuais na internet: uma experiência de educação pela pesquisa. **HOLOS**, Natal, RN, n.2, dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/26/26>>. Acesso em: mar. 2015.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; OLIVEIRA. Leonor de Araújo Bezerra. **Ações metodológicas e material didático com vistas à integração entre os conhecimentos materializados em disciplinas no curso técnico de nível médio integrado em controle ambiental na modalidade EJA**. Natal, 2007. 77f. Monografia (Especialização) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IANNI, Octavio. O Cidadão do Mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea). p.27-34.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Informação demográfica e socioeconômica, síntese de indicadores sociais: uma análise das condições da população brasileira. **Revista Estudos & Pesquisas**, Rio de Janeiro, n. 32, 2013.

IRELAND, Timothy D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1577/1269>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

KILZSTAJN, Samuel. O Acordo de Bretton Woods e a evidência histórica: o sistema financeiro no pós-guerra. **Revista de Economia Política**, v.9, n.4, out./dez. 1989. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/36-6.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneide. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneide. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n.68, p. 163-183, dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneide. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

LOCKE, Jonh. **Dois Tratados sobre o governo**. Tradução de Julio Fischer. São Paulo: Martins Pinto, 2005.

LOCKE, Jonh. Memoradu on the reform of the poor law. In: MÉSZARO, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Madrid: Akal, 1986a.

LOCKE, Jonh. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986b.

LOCKE, Jonh. **Segundo Tratado Sobre o Governo**. 2.ed. Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2008. p.1-38.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Educação Contemporânea).

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialéctica marxista**. Porto, 1974.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRTTI, Celso João et al. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 169-188.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982. (Educação Contemporânea).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: KUENZER, Zeneide Acaçia et al. **Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992. p.9-25. (Coleção C.B.E).

MACHADO, Maria Margarida. A educação de Jovens e Adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. **Inter. Ação**: revista da Faculdade de Educação, v.36, n.2, p.393-412, jul./dez. 2011.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2004.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**: os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo: Editora Ensaios, 1990.

MANTEGA, Guido; MORAES, Maria. **Acumulação monopolista**

e crises no Brasil. Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Economia; 7).

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores:** agosto de 1866. Lisboa: Editorial Avantes, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 2 out. 2016.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: o processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil; Difel, 1987. v.1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica ao Programa de Gotha:** obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista:** obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, 1998.

MÉSZÁRO, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. (Mundo do Trabalho).

MÉSZÁRO, István. **Filosofia, ideologia e ciência social:** ensaios de afirmação e negação. São Paulo: Ensaio, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.131-138.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, MG, 2010a.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e técnico. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, ano 28, v.2, p.114-129, 2012.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

NOTAS de aula: Planejamento e Política Econômica. O Plano (Programa) de Metas – 1956/1961. [2010?]. Disponível em: <<http://www.nudes.ufu.br/disciplinas/arquivos/PLANO%20DE%20METAS.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de. **Escola, trabalho e qualificação profissional**. São Paulo: Arte &Ciência, 2002. (Universidade Aberta).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendiza-

gem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação para todos nas Américas: Marco de ação regional (anexo). In: **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: CONSED, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000017.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: CEPAL, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**: Nova Dehli, 1993.

P1. **Entrevista concedida a Maria das Graças Baracho**. Mossoró, RN, 2015.

P2. **Entrevista concedida a Maria das Graças Baracho**. Mossoró, RN, 2015.

P3. **Entrevista concedida a Maria das Graças Baracho.** Mossoró, RN, 2015.

P4. **Entrevista concedida a Maria das Graças Baracho.** Mossoró, RN, 2015.

P5. **Entrevista concedida a Maria das Graças Baracho.** Mossoró, RN, 2015.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho:** revisão da bibliografia internacional. Rio de Janeiro: UFRJ; IEL, 1989. 72p. (Mimeografado).

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILLI, Pablo (Orgs.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.49-64.

PISTRAK, Moisei. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal.** Brasília: Liber Livros, 2011.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil:** colônia e império. 18. ed. São Paulo: brasiliense, [1970?].

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc.Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** Trad. João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAMOS.Maria da Conceição Pereira.**Ação social na área do**

emprego e da formação profissional. Lisboa:2003a. Universidade Aberta .

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho, e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (Colab.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004b, p. 37-52.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011 b.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005 b. p.106-127.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação:** contribuição ao estudo crítico da economia da educação do capitalismo. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SALM, Cláudio. **Escola e trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, Jailson. Início dos anos de 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade?** In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 4., 1998. Santiago, Chile. **Anais...** Santiago, Chile, 1998. (Mimeo).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas, SP. Autores Associados, HISTEDRA, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo. Corte; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983. (Polêmica do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. In: **Educação, trabalho e saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10.ed. rev . São Paulo: Cortez, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. (Educação Contemporânea).

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as conseqüências da segunda revolução industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Artur Borges. São Paulo: UNESP; Brasileiraense, 1990.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA BARACHO. Da arte do ofício à especialização . **Dissertação** de mestrado ,1991.

SINGER, Paul. **A formação da classe operaria**. 4. ed. São Paulo: Unicamp, 1987.

SMITH, Adam. **A Riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultura, 1985. v. 1.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua

natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas; 3).

SOUZA, Donaldo Bello; RAMOS, Marise Nogueira; DELUIZ, Neize. **Educação profissional na esfera municipal**. São Paulo: Xamã, 2007.

WANDERLEY, L. E; KRAWCZYK, N. (Orgs.) **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003.

WARDE, Miriam Jorge. **A educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. 2.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ZANARDINI, Izaura Mônica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro (Orgs.). **Produção do Conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZOCKUN, Maria Helena (Coord.). **Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno sumário executivo**. São Paulo: Cultura, 1990.

POSFÁCIO

Com base na literatura que define o posfácio como sendo uma apreciação quanto a obra escrita e feito pelo próprio autor e/ou outra pessoa solicitada para fazer uma apreciação, agradecemos a confiança depositada pela autora do livro “Formação Profissional para o mundo do trabalho: uma travessia em construção?”.

Entendemos que a importância deste livro está pautada em diferentes aspectos como: análise dos fundamentos de uma educação profissional técnica de nível médio baseada nos princípios de uma formação integral na perspectiva politécnica; abordagem do trabalho como expressão do fazer humano em suas diferentes perspectivas histórico-sociais; reflexão sobre políticas públicas educacionais voltadas para a educação profissional e de jovens e adultos e; estudo de uma das primeiras ofertas de formação técnica de nível médio na forma de currículo integrado, no *Campus* de Mossoró do IFRN, com a realização do Curso Técnico de Edificações no âmbito do PROEJA.

A obra ressalta a importância de se utilizar uma formação na qual a organização curricular está estruturada pela integração entre a base científica e tecnológica geral para elevação de escolaridade e a educação profissional técnica de nível médio, dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Desta forma, destaca os oito marcos entre as décadas de 1990 a 2009 que contribuíram neste processo, iniciado pela 7ª Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; seguido pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada, na Tailândia, em 1990; a Lei de Diretrizes e Ba-

ses da Educação Brasileira - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Dakar, Senegal em 2000; a II Conferência Nacional por uma Educação do campo, na cidade de Luziânia-GO em 2004; o Plano Nacional de Educação (PNE) correspondente a 2001-2010; o Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007, denominado de “Plano Brasil de Todos” e, por fim, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA, realizada em Belém/PA, no ano de 2009.

Para referenciar a obra, a autora aborda diferentes estudiosos desta temática tais como: Alves (2005), Antunes (1997, 1999, 2010), Ciavatta (1989, 1992, 2005a), Frigotto (1984, 2005), Harvey (2013), Leite Filho (2011, 2013), Manacorda (2004, 2007), Moll (2010), Moura (2010), Ramos (2005b, 2011), Saviani (1983, 2002, 2003, 2008).

Para fins de ressaltar aspectos importantes no desenvolvimento deste tipo de formação da educação profissional técnica de nível médio com a educação básica, foi realizado um estudo com professores e egressos da turma do Curso de Edificações do *Campus* de Mossoró, através de entrevista, tendo por base um roteiro que abordou a visão deles sobre trabalho e mundo do trabalho, formação humana integral e qualificação profissional.

Os aspectos qualitativos ressaltados por professores e alunos permitiram a autora concluir que a formação desenvolvida no Curso de Edificações contribuiu para o avanço na direção de uma leitura crítica do mundo que possibilite compreender aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos referentes ao trabalho, bem como a possibilidade ressaltada na legislação brasileira de ser possível o desenvolvimento de uma formação baseada na relação teoria/prática. No entanto, podem ser verificadas limitações, pelo fato de se fazer presente na sociedade, uma concepção que, na sua totalidade, condiz com uma escola que

faz parte de uma estrutura de sociedade a qual se assenta na lógica capitalista aparecendo como uma dificuldade na efetivação de uma formação integral. Outro limitador é a legislação educacional que, mesmo fazendo menção a um currículo integrado, articulando entre a educação básica com a educação profissional e a EJA, as diretrizes da Educação profissional estão estruturadas para a oferta desta modalidade de ensino, separada da educação básica. Finalmente, ainda existe o aspecto limitador de que, a formação profissional a ser requerida pela escola, não é tanto em razão da necessidade de o trabalhador adquirir conhecimentos científicos e tecnológicos, pois, devido ao avanço da ciência e da tecnologia, em decorrência da introdução da microeletrônica e da engenharia digital molecular nos processos de trabalho, tornando parte do trabalho simplificado. Isso requer do trabalhador um mínimo de conhecimento, embora para uma pequena parte de trabalhadores seja exigida uma maior parcela de conhecimentos e, em relação a jovens e adultos trabalhadores ou candidatos ao trabalho, o objetivo da escola é muito mais prepará-lo e adaptá-lo para enfrentar a flexibilidade e diversidade do trabalho internamente à produção ou fora dela, enquanto desempregado.

Portanto, a obra é de grande relevância para aqueles que lidam com a educação básica integrada a educação profissional na modalidade EJA, possibilitando análises de natureza teórica e prática, mediante as opiniões externadas por professores que atuaram no curso eleito como o objeto de reflexão, bem como alunos que compuseram as turmas.

Prof. Dr. Otávio Augusto, de Araújo Tavares.



A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.





Maria das Graças Baracho, graduada em pedagogia com mestrado e doutorado em Educação pela UFRN. Ingressou na ETFRN em 1979 como professora e desempenhou atividades em três momentos da história da instituição: ETFRN, CEFET e IFRN. Foi professora de Orientação educacional e Ocupacional nos cursos técnicos. Assumiu a coordenação técnico-pedagógica e Assessoria da direção Geral. Foi membro dos colegiados: Conselho Técnico Consultivo, como Representante titular dos pais de alunos e Conselho Técnico Pedagógico como representante da Coordenadoria Técnico-Pedagógica. Participou de diversas comissões e grupos de trabalho para elaboração de projetos: Proposta Curricular da ETFRN-1994; Organização Didática de 1994; Realizou em 1992 uma pesquisa sobre o regime de dependência em disciplinas e foi coautora do documento intitulado: "Uma análise do Regime de dependência em disciplinas na ETRN. Como aposentada, desde 1996, participou de diversas ações na instituição: implementação do Projeto Pedagógico de 1994 com elaboração de relatórios avaliativos; redimensionamento do PPP de 2005; elaboração de Cursos de graduação, licenciatura e Técnicos, finalizando com a participação na elaboração do projeto do Curso de mestrado acadêmico em Educação Profissional. Como pesquisadora participou de duas pesquisas: Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão; Impactos e abrangência da especialização PROEJA-IFRN (2006-2009). Coordenou de 2006 a 2010 o Curso de Especialização Proeja, resultando na organização de três livros. Atualmente (2018) participa do projeto de Pesquisa sobre a reforma do Ensino médio e é membro titular da CPA como representante da sociedade civil.

O livro traz uma discussão acerca da temática “Trabalho e Educação escolar”, com o foco na formação profissional por meio de curso técnico em nível médio que atenda a jovens e adultos. É resultado da tese de doutorado que teve como objeto de estudo a formação profissional em nível técnico ofertada pelo Proeja no IFRN, com foco na formação humana integral. Definiu-se, como categoria de estudo, a formação profissional complementada pelas seguintes dimensões: trabalho; formação humana integral e qualificação profissional. Em face dos estudos efetivados e das informações sistematizadas por meio das entrevistas realizadas com docentes e egressos do curso de Edificações ofertado pelo Campus Mossoró do IFRN a partir de 2006, foram evidenciadas duas tendências que se expressam na formação profissional dos egressos: uma, de forma mais explícita, ressaltando a formação polivalente com o foco no mundo trabalho atual; a outra forma, apesar de tímida em sua concepção, apresentou algumas características de uma formação humana integral na perspectiva da politecnicidade. Isso reforça a ideia de continuarmos trabalhando com jovens e adultos na perspectiva de um currículo que integre conhecimentos de educação básica e de educação profissional associados a metodologias e práticas pedagógicas que se coadunem com as reais necessidades da EJA.

ISBN 978-85-94137-61-6



9 788594 137616 >

