

# EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites



Eliane Dayse Pontes Furtado  
Kátia Regina Rodrigues Lima

**RESUMO – EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites.** A Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de décadas de sua história percorreram caminhos difíceis e conturbados. Nesse sentido, a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V Confinteia, em Hamburgo, na Alemanha, em 1997 trouxe a contribuição de um conceito ampliado de EJA, em que é destacada a presença da relação educação e trabalho, isto é, a integração entre qualificações técnicas e profissionais, como elemento importante para a participação do sujeito no processo de produção de bens da sociedade, bem como das necessidades individuais. Este artigo pretende discutir a articulação entre EJA, Trabalho e Educação, na formação profissional levantando as possibilidades de integração entre as áreas supracitadas problematizando os pontos de confluência entre as áreas e as possíveis dificuldades e possibilidades para consecução deste desafio, imprescindível para uma formação integral de sujeitos jovens e trabalhadores.

Palavras-chave: **EJA. Trabalho e Educação. Educação Profissional e EJA.**

**ABSTRACT – YAE, Work and Education in Professional Education: possibilities and limits.** Over the decades of its history, professional education and youth and adult education (YAE) have gone through difficult and troubled paths. In this sense, the holding of the Fifth International Conference on Adult Education, Confinteia V, Hamburg, Germany, in 1997, contributed with a broader concept of adult education, highlighting the relationship between education and work; the integration between technical and professional qualifications as an important element for the subject's participation in the production of society's goods as well as individual needs. This article discusses the relationship between adult education and work and education in the process of professional education, raising possibilities of integration between the areas above mentioned questioning the points of confluence between such areas and the possible difficulties and possibilities in meeting the challenge of such integration. This is essential for a comprehensive training of young working subjects.

Keywords: **YAE. Work and Education. Professional Education and YAE.**

## Introdução

Estudos promovidos pela Unesco (2003) mostram que o Brasil se destaca no cenário mundial, no tocante às desigualdades sociais, tendo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) classificado entre um dos mais baixos entre os países do mundo. Um dos fatores apontados como responsável por esse quadro foi o da concentração de renda, fato que produz ricos cada vez mais abastados e pobres cada vez mais desprovidos.

Ao mesmo tempo, as profundas transformações na estrutura do trabalho e o desemprego também repercutem no âmbito da educação, no caráter de dualidade nela contido, forçando o pensamento educacional contemporâneo a enfatizar a educação como direito fundamental de todos e como um fenômeno continuado e permanente, apesar de a prática se haver revelado distante da efetivação desse direito, no quadro educacional brasileiro. O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população, pelas relações assimétricas de poder, ensejando exclusão social e dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda às necessidades dessa população.

Segundo Oliveira (1999, p. 1) a Educação de Jovens e Adultos - EJA - não se refere a todo e qualquer jovem ou adulto:

[...] não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

De fato, essa modalidade de ensino quer-se referir menos à faixa etária e muito mais a uma camada social e a uma demanda específica por escolarização. Como diz Rummert (2007, p.38), “a educação de jovens e adultos, regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe”.

Recorrendo à sua história, a Educação de Jovens Adultos no Brasil, antigamente chamada de Educação de Adultos, caracterizou-se por trabalhar na perspectiva da Educação Popular, envolvendo um grande número de processos e atividades formais e não formais “relacionadas à aquisição ou à ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (Haddad; Di Pierro, 2000). Assim, considerada como modalidade de educação, foi marcada pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas, cujas práticas, no Brasil, desde os seus primórdios, são caracterizadas por experiências contingentes e descontínuas, bem como pelo descaso governamental. A indefinição de responsabilidades quanto à sua realização respondem pela descontinuidade das

ações e pela baixa qualidade do serviço oferecido, tal como pode ser constatado nos relatos de pesquisa realizada no Ceará por Furtado & Barreto (2008).

A Constituição de 1988 trouxe à tona a discussão sobre a necessidade de políticas públicas que enfrentassem a exclusão social a que estava submetido o povo brasileiro; e em tempo, políticas que assegurassem aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e a aprendizagem escolares, das quais foram privados durante a infância e/ou adolescência. São homens e mulheres que não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar. Muitos tentaram retornar, mas, outra vez, viveram situações desfavoráveis, principalmente por não serem consideradas suas estratégias sociais e cognitivas de sobrevivência num mundo letrado. Isso passa à margem dos interesses da escola.

Quanto ao disciplinamento legal que a Educação de Jovens e Adultos recebe na LDB (Brasil, 1996), vale destacar:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V Confinteia, em Hamburgo, em 1997 trouxe sua contribuição à Educação de Jovens e Adultos-EJA, apresentando outros desafios às práticas vigentes e exigindo novos compromissos em favor do seu desenvolvimento. Defende um conceito ampliado de EJA, destacando a perspectiva da “criação de uma sociedade justa e igualitária, instruída e comprometida com a justiça social, em que ‘o direito à educação e o direito a aprender por toda a vida é mais do que nunca uma necessidade’” (Declaração de Hamburgo, 1997, p. 24). Neste sentido, ela é um direito e não uma concessão, como tal, não pode ocorrer de qualquer maneira.

Em seus princípios, a Declaração de Hamburgo ainda destaca a presença da relação educação e trabalho, isto é, a integração entre qualificações técnicas e profissionais, como elemento importante para a participação do sujeito na produção de bens da sociedade, bem como das necessidades individuais. Isso nos induz a assumir a noção de que a lógica da melhoria da qualidade de vida precisa ser superada na perspectiva de considerar a relação trabalho e educação como elemento constitutivo de uma nova ordem social, que se transforme em face dos avanços científicos e tecnológicos, e que, portanto, requer uma educação impulsionadora de mudanças radicais na sociedade.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução 01/2000-CNE) ressaltam a importância de garantir um “[...] patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e

de oportunidades face ao direito à educação” (Brasil, 2001). Refere-se ainda, à “[...] identificação e ao reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores” (Brasil, 2001).

No que tange diretamente à classe trabalhadora, o conjunto das propostas a ela formuladas teve, por muito tempo, a marca da cultura dominante, influenciadas pelo contexto de reprodução e ampliação do sistema capitalista, sem uma reflexão mais profunda sobre o que significa uma educação integral da classe trabalhadora, no sentido da superação de um modelo socioeconômico excludente, que demanda respostas emergenciais e reparadoras.

Deduz-se daí que a reinserção desses jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir o ensino fundamental ou o ensino médio é, sem dúvida, um projeto ambicioso, considerando que se trata de cerca de 67 milhões de jovens e adultos que não concluíram os estudos. É preciso, pois, atentar para as necessidades específicas dessa educação, considerando espaços e tempos pedagógicos nos quais estejam inseridas práticas que assegurem aos seus estudantes identidade formativa tal como se oferta aos demais sujeitos da escolarização básica (Oliveira, 2008).

Neste artigo discutiremos, inicialmente, algumas concepções e alguns aspectos negligenciados na educação de jovens e adultos trabalhadores. Trataremos da formação geral e da educação profissional nos quatro últimos governos e fecharemos com o debate acerca das possibilidades e desafios da integração entre EJA, trabalho e educação, e formação profissional, seguindo-se, as considerações finais, que exibem uma sinopse dos achados do ensaio.

### **Concepções e Reafirmação de Aspectos Negligenciados: educação unitária, trabalho como princípio educativo, politécnica ou educação tecnológica**

A contribuição de Gramsci para essa discussão é fundamental. O autor italiano expressa uma concepção transformadora da escola. Para ele, a escola unitária possibilita a democratização do ensino. A escola unitária (primária e média) ou de formação humanista ou de cultura geral tem como tarefa “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 2000, p. 36).

A escola unitária, na perspectiva gramsciana, tem como função superar o senso comum, o localismo estreito e as visões folclóricas de mundo, formando o educando para assumir função dirigente ou de controle de quem dirige, fornecer uma cultura geral humanística e prepará-lo para atender a funções produtivas da sociedade moderna. É patente e válida a crítica feita por Gramsci à proliferação de escolas profissionalizantes, voltadas para os interesses práti-

cos imediatos, pois, além de não possuírem princípios pedagógicos cristalinos, não democratizam o ensino, como aparentam, pois a verdadeira democratização reside em que “cada ‘cidadão’ se possa tornar ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (Gramsci, 2000, p. 36). Parafraseando o autor, as escolas profissionais perpetuam e cristalizam as diferenças sociais em formas chinesas.

Gramsci criticava a escola tradicional por estar desvinculada do trabalho como base formativa. O trabalho a que ele se referia não era o trabalho pré-capitalista mas o trabalho industrial.

Conforme o marxista italiano, a escola unitária, tem que ser pública, ou seja, financiada pelo Estado para permitir que as camadas populares tenham acesso e para inseri-las no torvelinho da luta de classes moderna, retirando das famílias esse encargo.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ele pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (Gramsci, 2000, p. 36).

A escola unitária, portanto, era pensada para superar a bifurcação da escola - uma para os futuros dirigentes e outra para os futuros dirigidos - ou seja, a unificação da mão com a cabeça - na qual a primeira faz e a outra reflete.

Posto isto, como compreender a relação trabalho e educação?

Consideramos que a educação, como fenômeno social, também só pode ser compreendida em sua inteireza, em sua essência, com suporte nas múltiplas determinações do concreto. Isso nos leva a analisá-la no contexto da sociedade que a engendra e a relacioná-la à formação de um determinado ser social.

A educação deve contribuir para que o homem possa sair de sua unilateralidade, de sua singularidade e se elevar à condição de ser genérico, ou seja, é necessária a apropriação do patrimônio material e espiritual, acumulado historicamente pela humanidade em cada momento histórico.

Ao analisarmos, sob o prisma da história, veremos que a educação praticamente coincide com a própria existência humana, conforme Saviani (1994). O homem precisa agir sobre a natureza, adaptando-as às suas necessidades mediante o trabalho, categoria fundante do ser humano. É através do trabalho que o homem produz sua existência. Assim, o trabalho, como nos afirma Frigotto (2005, p. 58-59) “não se reduz à *atividade laborativa ou emprego*, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007, p. 3).

A divisão dos homens em classes, que nada tem de natural, pois é um acontecimento histórico, cinde a relação de identidade entre trabalho e educação, e atribui um caráter de classe à educação — educação para os proprietários e educação para os não-proprietários (Saviani, 2007).

A nova sociedade - sociedade capitalista - baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, traz consigo a exigência da generalização da escola (Saviani, 1994). A ciência se converte em força produtiva. O regime social capitalista, pela necessidade de revolucionar constantemente sua base técnica, necessita de trabalhadores que saibam trocar e vender no mercado e manusear máquinas que se tornam obsoletas com o ciclo de rotação do capital, demandando, assim, um papel para a educação, até então desconhecido nas demais formações sociais.

A educação proclamada pela burguesia, quando esta era uma classe revolucionária, foi importante porque significava um passo progressivo, para elevar a um novo patamar as gerações jovens que estariam presas à idiotia da vida rural. Adam Smith já assinalava, porém, as contradições da burguesia, ao defender educação para as camadas populares, mas em *doses homeopáticas*, ou seja, restringindo o *cardápio cultural* que deveria ser ministrado a essas camadas. Nesse contexto, saber é força produtiva e deve ser propriedade das classes dominantes.

A contradição capitalista referente à educação está configurada na idéia de que é preciso *educar* os trabalhadores para que possam operar a produção, mas é imprescindível impedir sua educação plena.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (Saviani, 2007, p. 3).

Dessa forma, a efetivação da escola unitária fica obstaculizada pelas relações sociais vigentes. Mesmo assim, no entanto, o trabalho, prerrogativa humana, foi e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto (Saviani, 1994).

Frigotto (2005, p. 61) destaca o fato de que o trabalho como princípio educativo é um princípio ético-político. Nesse sentido é:

[...] 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 de natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução.

Na base argumentativa em defesa da educação unitária, identificamos o ideal da politécnica, que:

[...] 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... (Saviani, apud Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 42).

Nessa perspectiva, a politécnica tem como horizonte a superação da ruptura entre educação básica e técnica e a idéia de formação humana integral, em sua totalidade.

Saviani considera que a expressão “educação politécnica” é mais apropriada do que o termo educação tecnológica para definir “uma concepção de educação voltada explicitamente para a superação da divisão social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes” (Frigotto, 2005, p. 44).

## **Formação Geral e Educação Profissional nos Governos FHC e Lula da Silva**

A sociedade capitalista é marcada pela divisão de classes sociais. Esta se objetiva na distribuição desigual da educação. Partindo de uma análise sócio-histórica, identificamos na história educacional brasileira a expressão dessa desigualdade na política educacional, desde tempos mais recuados até a atualidade.

A etapa final da educação básica — o ensino médio — apresenta-se como um enigma que precisa ser decifrado. Qual a identidade do ensino médio: possibilitar uma formação geral, preparar para o trabalho ou garantir uma formação integral, politécnica?

Para aprofundar essa discussão, analisaremos, nesta seção, buscando elementos explicativos, a reforma do ensino médio no governo FHC.

A reforma do ensino médio, segundo o Ministro do governo FHC, Paulo Renato Costa Souza, teve como referência as experiências e reformas em curso em todo o Mundo.

[...] e tem uma série de definições dessa reforma do ensino médio que nós fomos buscar inspiração nas reformas mais importantes de vários países do mundo. Nós fomos muito inspirados nessa reforma em alguns estados americanos, no Canadá, em Israel, na reforma argentina, no debate em geral da reforma do ensino médio que estava ocorrendo na Europa, naquele momento, e foi um processo. A reforma do ensino médio foi um processo de intensa participação das secretarias estaduais, que são responsáveis pelo ensino médio. Então, eu diria que foi uma proposta que nasceu quase como um consenso dentro do país, à luz das experiências internacionais e o que se pretendia justamente com o ENEM, eu acho que teve bastante êxito nesse sentido, era transmitir ao país todo esse novo ensino médio que nós estávamos desenhando (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004).

Da análise de tais experiências, foram identificados três caminhos diferentes:

O primeiro passo foi estabelecer dois caminhos, um no sentido de continuar seguindo com os estudos e o outro no sentido da preparação para o trabalho, sem nenhuma equivalência entre eles, ou com equivalência por meio dos procedimentos excessivamente complicados que lhe fizeram praticamente inviáveis. Os exemplos mais claros foram: França, Alemanha e Áustria, entre outras. O segundo grupo de ideias tentava acomodar todas as linhas de pensamento, ao oferecer uma educação que fosse bastante diferenciada em si mesma, mas com a equivalência que permitisse a continuidade dos estudos. Entre estes exemplos, estavam Portugal, Itália, Inglaterra e alguns estados dos EUA. O terceiro, que estava sendo esboçado de várias maneiras, propunha uma educação ampla, contextualizada, que combinasse fortemente o setor científico-tecnológico com as humanas por caminhos diferentes que pudessem ser predeterminados ou não. Além disso, tentaram estabelecer a natureza complementar da educação vocacional também em escolas especializadas ou em locais de trabalho. Neste grupo encontramos as reformas que estavam sendo realizadas dentro de Israel, Austrália e alguns estados dos EUA, como Oklahoma. (Souza, 2003, p. 8).

Optando claramente pelo terceiro caminho, o ensino médio brasileiro teria em seu conceito geral três baluartes: uma educação geral baseada nas áreas humanas, sociais e tecnológica, com o foco no desenvolvimento pessoal dos cidadãos; a preparação para o prosseguimento de estudos e a definição de competências e habilidades; e o ensino médio deveria abrir as portas da educação profissional pelo desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho. A educação profissional como forma complementar, poderia ser realizada em instituições especializadas, escolas ou no ambiente do trabalho, conforme especifica o artigo 2º do decreto nº 2.208/97<sup>1</sup>.

A Reforma do Brasil define a educação secundária como tendo um forte conteúdo baseado nas áreas humanas, de ciências e tecnológicas, focadas no desenvolvimento pessoal dos cidadãos. Também propõe a preparação para estudos avançados e define as *competências e habilidades* que têm de ser alcançadas para

este nível de educação. Finalmente, a educação secundária deveria abrir as portas da educação vocacional ao desenvolver as *competências* gerais necessárias ao local de trabalho (Souza, 2003, p. 9-10; grifos nossos).

É estabelecida, com efeito, a cisão entre formação geral (ensino médio) e formação profissional (educação profissional) e atinge diretamente o ensino nas escolas técnicas federais, consideradas onerosas para o Poder público. A crítica a essa dualidade fica expressa na análise de Ramos (2001) sobre a disseminação da idéia sobre a democratização do acesso à educação básica e à educação profissional.

Assim, temos discutido que a tese da democratização, do ponto de vista sócio-econômico, fragiliza-se pelas seguintes razões: primeiro, enquanto antes o aluno disputava uma matrícula visando o atendimento dessa dupla necessidade, agora é obrigado a disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade e da gratuidade nem do ensino médio nem dos cursos técnicos; segundo, porque, cursando o ensino médio e o técnico concomitantemente, a dupla jornada escolar ocorre em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, ou traslados cansativos de uma escola para a outra, além da despesa financeira muitas vezes difícil de ser arcada pelo estudante ou por sua família); terceiro porque, impossibilitados de enfrentar as condições anteriores, os filhos das classes mais desfavorecidas acabam abandonando, seja a própria educação regular, seja a educação profissional, restando a esses, na melhor das hipóteses, a escolaridade mínima obrigatória e os cursos de qualificação profissional. (Ramos, 2001, p. 128).

De fato, o direito a um ensino médio obrigatório e gratuito foi restrito legalmente com a EC-14, que alterou o texto original do artigo 208, inciso II, da Constituição Federal de 1988, o qual determinava “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, atribuindo-lhe nova redação: “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

O Decreto nº 2.208/97, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB 9.394/96 estabeleceu uma organização curricular independente para a educação profissional, por meio de seu art. 5º: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997, p. 2), bem como definiu os seus níveis.

Art. 3º A Educação profissional compreende os seguintes níveis:

I- básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;  
técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto.

II- Tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997, p. 1).

A reforma do ensino médio foi efetuada mediante a modificação curricular. Essa reforma encontra-se consubstanciada no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98<sup>2</sup>, que define as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, e na Resolução nº 3/98.

No Parecer nº 15/98, a reforma do ensino médio é apresentada como fazendo parte de um cenário de mudanças da educação secundária na contextura mundial. Tais transformações seriam uma exigência das mudanças de paradigmas no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania. As mudanças econômicas e tecnológicas, as características da produção pós-industrial, teriam desencadeado as reformas no mundo e no Brasil, pois haveria necessidade de um novo perfil de formação do aluno - criativo, autônomo e capaz de solucionar problemas - e impunha a necessidade de superação da dualidade da educação pós-obrigatória.

Com referência a esse aspecto da reforma, consideramos de enorme relevância o questionamento feito por Marise Nogueira Ramos (2001) acerca do que nos referimos, quando nos reportamos à sociedade pós-industrial.

A nova fase de acumulação do capital caracteriza-se não só pela desindustrialização, mas também pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho. Nesse contexto convivem, às vezes numa mesma sociedade, às vezes no interior da mesma organização produtiva, formas arcaicas e/ou precárias de produção (normalmente associadas ao trabalho taylorista-fordista) com inovações, sejam tecnológicas, sejam de gestão do trabalho. Ademais esse processo não ocorre de modo equivalente nos diversos países. Não obstante, como mostra Ferreti (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, ao enfatizarem a dicotomia maniqueísta entre trabalho taylorista-fordista e trabalho flexível e integrado (segundo o parecer, pós-fordista) desconsidera ou minimiza estudos da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e a diversidade de que falamos. Movido por uma interpretação quase apologética dos efeitos da tecnologia e das informações sobre o trabalho e a educação, é um certo determinismo tecnológico que sustenta a maioria das argumentações em defesa de um novo ensino médio. (Ramos, 2001, p. 129-130).

Com amparo nos pressupostos teóricos e ideológicos da Pedagogia das Competências e da Sociedade do Conhecimento, respectivamente, contidos no Parecer, consideramos que, a formação básica para o trabalho e a defesa da criatividade e da autonomia apontam para a formação de recursos que apresentem capacidade, ações e atitudes de adaptabilidade ao sistema capitalista e não de formas de ações emancipatórias, no sentido da transformação radical da sociedade atual, nem da formação de um novo ser social. Os problemas da sociedade seriam frutos não do regime social vigente, mas de valores, atitudes,

convicções individuais, como, por exemplo: o não-respeito às diferenças, a falta de participação e solidariedade, a falta de capacidade de adaptação às novas situações, etc.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo... (Brasil, CNE/CEB, 1998a, p. 18).

Com efeito, resta escamoteado o dualismo educacional brasileiro, cuja expressão maior se evidencia no ensino médio. Perpetuam-se, dessa maneira, a contradição entre capital e trabalho, bem assim a apropriação diferenciada do saber - formação propedêutica para as camadas dirigentes e preparação para o trabalho para as camadas dirigidas.

O Decreto nº 2.208/97 foi veementemente criticado pelos educadores progressistas que, com a vitória de Lula, se encheram de esperança na revogação do referido dispositivo legal. Somente em 2004, porém, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004 que revoga o anterior.

No sentido contrário da integração, o MEC institucionalizou o dualismo educacional quando estabeleceu a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica em detrimento de uma Secretaria de Educação Básica, “que incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *stricto sensu*”. (Frigotto, 2005, p. 45).

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que dispõe sobre a aplicação do Decreto 5.154, prevê três opções de organização para a educação profissional técnica de nível médio.

O Decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio”. (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).

Esta organização aponta, entretanto, para a simultaneidade e não para a integração curricular.

De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, as formas possíveis de concretização dessa “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” são as seguintes:

1. Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “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, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, *simultaneamente*, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º). (Grifos nossos). (Brasil, 2004b).

Mencionado Parecer, também define que a Educação Profissional como compreendendo três níveis:

O Decreto nº 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º). (Brasil, 2004b).

A despeito das contradições evidentes no cenário educacional, Frigotto (2005, p. 37) assevera que o Decreto 5.154/2004 procurou reaver:

[...] a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.

Nessa perspectiva, o papel do ensino médio seria:

[...] o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho (...) Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. (Frigotto, 2005, p. 35).

Nesse contexto de desejo de mudanças, o governo Lula implementa o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, voltado para a “integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos” (Documento-Base Proeja, 2007), mediante a publicação do Decreto nº 5.478/2005. Em 2006, com a promulgação do Decreto nº 5.840/06, que revoga o anterior, o Programa sofre alterações: amplia a abrangência dos cursos, antes restrita ao ensino médio, ao ensino fundamental; redefine as instituições que podem ser proponentes, com a admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, inicialmente circunscrita à rede Federal de Educação profissional e Tecnológica; e passa a ter nova denominação — Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Apresenta-se com um grande desafio contemporâneo da edu-

cação profissional, seja pela sua abrangência e/ou pela perspectiva formativa proclamada.

A perspectiva de uma formação integral, para o homem sair de sua unilateralidade, de sua singularidade e se elevar à condição de ser genérico, é destacada nos documentos do Proeja que afirmam buscar a superação de uma concepção estreita de formação para o mercado apontando a possibilidade de construção de uma base unitária para o Ensino Médio Profissional, constituindo-se como elemento potencializador de uma escola unitária e politécnica (Silva; Lima, 2009).

Pautada nos princípios da inclusão da população em suas ofertas educacionais; na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; na ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; no trabalho como princípio educativo; na pesquisa como fundamento da formação; nas condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Documento-Base Proeja, 2007); a proposta do Programa destaca o currículo integrado como fundamento político-pedagógico e a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA como diretriz de seu projeto educativo.

### **Possibilidades e Desafios da Integração EJA, Trabalho e Educação e Formação Profissional**

A integração entre EJA, trabalho e educação e formação profissional configura-se como um novo desafio no cenário educacional brasileiro. A análise dessa problemática carece de estudos e de debates. Com suporte neste entendimento, não pretendemos aqui apontar respostas e sim contribuir com elementos para a discussão.

Consideramos importante definir como ponto de partida a reflexão sobre quais eixos poderão nortear essa integração. Orientadas por uma abordagem teórica crítica e inspiradas na perspectiva de Ramos (2001), inventariamos quatro eixos: a) apreensão da essência do fenômeno; b) concepção dialética de totalidade; c) ideia de conhecimento como apreensão da realidade; d) entendimento de homem como sujeito histórico.

Marx, no 1º volume de *O Capital* (2002), asseverou que não podemos utilizar reagentes químicos, nem microscópio para elucidar fenômenos sociais e que o poder da abstração é fundamental. Esta asserção é contestada por aqueles que consideram que basta a percepção ou analisar o que as pessoas dizem de si para se fazer ciência. Como nos diz Marx, entretanto, a ciência seria supérflua se a aparência fenomenal e a essência das coisas coincidissem imediatamente. Portanto para se compreender os fatos precisamente, faz-se necessário

captar a clara distinção entre a sua existência real e o seu núcleo interior, entre as representações que delas se formam e os seus conceitos.

Assim, somente integrando os diferentes fatos da vida social (como elementos do devir histórico) numa totalidade, é possível o conhecimento dos fatos como conhecimento da realidade. Este saber parte das determinações imediatas e naturais para avançar com base nelas para o conhecimento da totalidade concreta como reprodução em pensamento da realidade. O concreto, na concepção marxiana, é a síntese de múltiplas determinações. Esta concepção dialética de totalidade é o método que permite captar e reproduzir o real no plano do pensamento e compreender a realidade como devir social. A totalidade concreta é a categoria fundamental da realidade. Nessa perspectiva, o conceito de totalidade é uma importante chave interpretativa para a análise da sociedade e da integração entre EJA, trabalho e educação e formação profissional.

Na concepção marxiana, o homem é ser que transforma a realidade. Nesse processo, o homem se objetiva na realidade social. As objetivações não se limitam a instrumentos e a objetos materiais, a língua e a cultura são objetivações constituídas historicamente. A materialidade dessa integração depende, entretanto, da adoção de um paradigma pedagógico que supere a Pedagogia das Competências — pedagogia oficial desde o governo Fernando Henrique Cardoso — e de outra concepção curricular que integre formação geral, política e profissional.

Intencionando evidenciar a inadequação desse paradigma, apresentaremos, mesmo que de forma sucinta, aspectos teórico-políticos e suas implicações para a prática educativa.

A Pedagogia das Competências<sup>3</sup>, baseada no lema “aprender a aprender”, assenta como luva na formulação ideológica do que ficou conhecido como Sociedade do Conhecimento<sup>4</sup>. Tal lema traz em sua essência, segundo Duarte (2003), quatro posicionamentos valorativos. Para nossa análise, destacaremos três. O primeiro valoriza as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo em detrimento da transmissão de conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas. O segundo, intimamente associado ao primeiro, encerra a noção de que “o método de conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente”. No terceiro, nessa perspectiva, figura a função educacional, que é preparar os indivíduos para acompanhar uma sociedade em acelerada mudança. O conhecimento é concebido como efêmero e provisório em relação a ser verdadeiro.

No tocante ao currículo, enfatiza-se a necessidade de reorientação de uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática ancorada na formação de competências, mais adequada à sociedade do conhecimento ou sociedade pós-industrial.

A Pedagogia das Competências e seu lema “aprender a aprender” apostam num esvaziamento do papel da escola como instituição responsável pela elevação do patamar cultural dos trabalhadores e enfatizam sua responsabilidade na formação e desenvolvimento, no indivíduo, de competências e habilidades necessárias à sua adaptação numa sociedade regida pelo capital. É esse paradigma

pedagógico que norteia a atual política educacional e está subjacente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional.

O PROEJA propõe uma confluência de ações complexas que partem da qualificação dos professores, por meio de cursos de extensão e especialização, articulação com os programas de pós-graduação para formação no patamar de mestrado e doutorado, constituição de grupos de pesquisa nas instituições de formação profissional, produção de material didático, enfim, de ações que demandam o envolvimento de esferas governamentais diferentes e o compromisso de estabelecer uma escola visceralmente vinculada ao mundo do trabalho. Para que isso se realize, é preciso, aprofundamento do conjunto de contradições, produzidas na instituição do Programa, para sua plena compreensão.

No tocante à concepção curricular, Ramos (2005, p. 122) nos dá uma excelente contribuição, destacando que a concepção de integração, “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Desafio este, que encontra respaldo para seu enfrentamento, quando propõe o seguinte movimento no desenho do currículo integrado:

- 1) problematizar fenômenos — fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar —, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.;
- 2) explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (área do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade);
- 3) situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural;
- 4) *a partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações;*

Para realizar tal movimento como aqui apresentado, é necessário que se crie um ambiente escolar favorável às reflexões que a tarefa exige: um ambiente educacional onde haja compromisso com a transformação dessa sociedade desigual em que vivemos e a crença numa “escola vinculada ao mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social”. (PROEJA, 2007, p. 7). Este tem sido, na nossa experiência com o projeto apoiado pelo edital CAPES/SETEC-MEC, da Universidade Federal do Ceará-UFC/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA, um desafio perma-

mente que só será vencido ao longo dos anos de prática pedagógica, corroborada pela pesquisa colaborativa (Anadon, 2005), que vimos desenvolvendo com o grupo de professores alunos do mestrado e doutorado e da qual os professores do PROEJA são partícipes.

Quanto aos resultados diretos, desse trabalho nas turmas de jovens e adultos, ainda não se fazem sentir fortemente, dadas as dificuldades que encontram os professores para lidar com as especificidades dos sujeitos da EJA, e, da própria instituição, na efetivação de um currículo que requer integração não só dos conteúdos, mas particularmente dos professores para a sua concretização. Entretanto, na formação destes, tanto em nível de especialização quanto de mestrado e doutorado representa um avanço considerável, haja vista a visível sensibilização expressa no trato com as questões da articulação entre as áreas EJA, trabalho e educação e formação profissional, vislumbrando um novo paradigma em construção.

O PROEJA aponta uma possibilidade de realização dessa empreitada. A integração entre ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, tal como sugere o documento demanda das escolas uma transformação radical na forma de encarar o currículo na formação de jovens e adultos trabalhadores, como condição necessária para contribuir no efetivo exercício da cidadania.

É preciso antes de tudo, considerar importante, na prática do currículo, os saberes trazidos pelos sujeitos da EJA, construídos na família, no trabalho, na cultura, na convivência social “em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo” (PROEJA, 2009, p. 52). Isso supõe que atividades desenvolvidas fora do espaço escolar devem estar presentes no projeto político-pedagógico do curso, isto é, a organização dos espaços, assim como dos tempos formativos adequados às especificidades que se apresentarão na implementação do programa. Tudo isso encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB no. 1/2000).

Um dos pontos que requerem clareza diz respeito a um dos princípios do PROEJA, aquele que aponta o trabalho como princípio educativo (PROEJA, p. 35), conforme destaca Rummert (2007, p. 44), “compreendido não como perspectiva de emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade”, ao mesmo tempo em que situa como parceiros o “sistema S”, dominado por empresários, cuja compreensão de formação dos trabalhadores se funda na regulação posta pelo mercado, para atender às necessidades imediatas. Outro ponto destacado pela autora, com base nas argumentações de Canário (2003), diz respeito às bases teóricas, cujas afirmações, ao mesmo tempo em que fazem referência e criticam o atual estágio dos modos de produção, apresentam a defesa de conceitos conformados à ordem, tal como o de educação ao longo da vida, subordinado à racionalidade econômica dominante.

Apesar disso, as possibilidades de integração dos aspectos curriculares da educação profissional e da educação de jovens e adultos é bastante complexa e inovadora, pois são modalidades com especificidades próprias, e não há como fazer, senão mediante a problematização dos pontos de confluência, da

reflexão sobre as ações e à luz de concepções e princípios que o próprio Programa sugere. É imprescindível que se enfrentem as possíveis dificuldades e se estabeleçam possibilidades para consecução deste desafio, que visa à melhoria da formação humana no sentido de uma formação integral de sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

## **Considerações Finais**

Como sabemos, no Brasil o quadro da dualidade da educação apresenta caráter muito cruel que se estende até a atualidade, sem que seja resolvido estruturalmente. Muitas crianças ingressam no mercado de trabalho muito cedo, embora o problema do acesso à escola tenha sido superado. A permanência dessas crianças, por todo o ensino fundamental e médio, no entanto, ainda deixa a desejar, a despeito das políticas de apoio ao processo de escolarização e educação profissional, porque perpetuam posições conservadoras, focais e aligeiradas.

Os programas e projetos têm trazido avanços inegáveis, que, no entanto, precisam ainda se efetivar como políticas estruturantes na garantia de sua continuidade e estabilidade, na superação da dualidade, como expressão do quadro de desigualdades sócio-econômicas que caracteriza o país.

O PROEJA, situando-se entre as iniciativas adotadas para atender, em particular, à população jovem e adulta trabalhadora, pouco escolarizada, apresenta uma possibilidade inovadora e desafiadora, o que poderá representar a criação de mais um paradigma no campo educacional, desafio que se coloca para a modalidade, mediante a oferta de ensino fundamental e médio integrado à educação profissional.

Assim, a realidade educacional brasileira nos impõe, entre outras, essa tarefa hercúlea - a articulação entre as áreas EJA, trabalho e educação e formação profissional, de forma a promover uma efetiva democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Nesse sentido, a tecitura de um novo fazer pedagógico, que tenha como pressuposto uma concepção curricular capaz de articular formação geral, política e profissional, pautada sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, é imprescindível para a formação integral dos sujeitos jovens e trabalhadores.

*Recebido em outubro de 2009 e aprovado em novembro de 2009.*

## **Notas**

1 O artigo 2º define que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continu-

ada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”.

2 Parecer escrito pela conselheira Guiomar Namó de Mello.

3 Duarte (2003) destaca a idéia de que a chamada Pedagogia das Competências integra ampla corrente educacional contemporânea — denominada por ele de pedagogias do “aprender a aprender”. São integrantes também desse grupo: o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo” etc, conforme o autor.

4 Sociedade do Conhecimento é um construto ideológico utilizado para adular o capitalismo atual e escamotear as suas contradições. Nessa perspectiva, é difundida uma visão harmônica de sociedade e à escola não caberia mais a função de transmitir o conhecimento, mas o desenvolvimento de habilidades e competências, a formação de um indivíduo com a capacidade de adaptação a uma sociedade em constante transformação, dinâmica — leia-se, a sociedade capitalista — e na qual, supostamente, o conhecimento e a informação foram universalizados. Nesse contexto, a educação é percebida como alavanca para o desenvolvimento econômico e social. Retoma-se, com efeito, o otimismo pedagógico, desarticulado de políticas socioeconômicas. Assim, a educação é concebida como mecanismo superador dos problemas da sociedade e do sistema educacional e de estabelecimento de um novo pacto social.

## Referências

ANADON, Marta. **A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos**. Comunicação apresentada no colóquio internacional Formação, pesquisa e desenvolvimento em Educação (mimeo). UNEB/UQAC, Senhor do Bonfim, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20/12/1996.

BRASIL. MEC/SETEC. **PROEJA: Documento-base**. SETEC/MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. MEC/SETEC. **PROEJA: Documento-base**. SETEC/MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamenta 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec/pdf>.

BRASIL. Parecer 01/2000-CNE. **Diretrizes Operacionais da EJA**, 2001.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 15/98 aprovado em 01/06/98**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB1598.pdf>. 1998a.

BRASIL. **Resolução nº 3/98, de 26/06/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0398.pdf>. 1998b.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/2004**. 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. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). 2004a.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 39/2004** aprovado em 08/12/2004. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf). 2004b.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 57-82.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 2**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000 (Tradução de *Quaderni del carcere*).

HADDAD; DI PIERRO. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de *Das kapital: kritik der politischen ökonomie buch I: des produktions-prozess de kapital*. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Tradução de Reginaldo Sant'Anna.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. **A integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e do Maranhão**. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq (mimeo), 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. À sombra do manifesto comunista: globalização e reforma do Estão na América Latina. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

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

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, nº. 2. jan./abr., 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação, jan./abr. v. 12. n. 34. 2007.

SILVA, Maria Lusinete da; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **Os percursos históricos da EJA de Fernando Henrique Cardoso a Lula da Silva e o Proeja**. In: UFPB-Congresso Internacional da Afirse – V Colóquio Nacional -Anais, CD-ROOM, 2009.



SOUZA, Paulo Renato. **The reform of secondary education in Brazil**. (document prepared in June, for Human Development Network. World Bank). Brasília, DF, 2003. UNESCO. Confinteia. Declaração de Hamburgo. Agenda para o futuro. In: SESI/ UNESCO. **Educação do trabalhador**, nº 1. Brasília, 1999.

Eliane Dayse Pontes Furtado é professora e pesquisadora no programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Faced/UFC. Possui PhD em Educação Popular na Universidade de Manchester-Inglaterra, mestrado em Desenvolvimento Social e Rural na Universidade de Reading, Inglaterra, e pós-doutorado no Instituto de Educação de Londres.  
E-mail: [eliane.dayse@pq.cnpq.br](mailto:eliane.dayse@pq.cnpq.br) e [eliane.dayse@yahoo.com.br](mailto:eliane.dayse@yahoo.com.br)

Kátia Regina Rodrigues Lima é professora do programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Faced/UFC e da Universidade Estadual Vale do Acaraú. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.  
E-mail: [kareli20042004@yahoo.com.br](mailto:kareli20042004@yahoo.com.br)