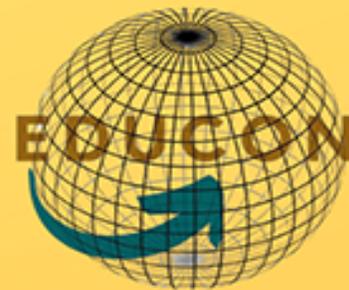




# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 6, set. 2020**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## **EIXO 6 - EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE. MESTRADO PROFISSIONAL**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.06.06>

Recebido em: **31/07/2020**

Aprovado em: **01/08/2020**

PROEJA: FORMAÇÃO OMNILATERAL PARA HUMANIZAÇÃO DO ESTUDANTES  
TRABALHADORES; PROEJA: OMNILATERAL TRAINING FOR EMANCIPATION OF  
WORKING STUDENTS PROEJA: FORMACIÓN OMNILATERAL PARA LA  
HUMANIZACIÓN DE ESTUDIANTES TRABAJADORES

ELISANGELA OLIVEIRA DE SANTANA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1980-1268](https://orcid.org/0000-0002-1980-1268)

O presente estudo analisa o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), visando compreender a perspectiva omnilateral de trabalho como princípio educativo com vistas a formação integral e ontológica do sujeitos, em oposição à visão utilitarista de formação de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho. Considerando-se, ao mesmo tempo, que as identidades de jovens e adultos trabalhadores são forjadas no bojo das contradições do sistema capitalista de produção, em um contexto desumanizante e excludente, tais como o desemprego e a informalidade. Este texto está estruturado da seguinte forma: No primeiro tópico há a contextualização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do PROEJA, seguido das especificidades do estudante trabalhador; depois trata da dualidade da educação ofertada para as elites e para os trabalhadores. Finalizando com o trabalho em sua acepção ontológica para a emancipação dos sujeitos.

## **PROEJA: OMNILATERAL TRAINING FOR EMANCIPATION OF WORKING STUDENTS**

### **ABSTRACT**

This study analyzes the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA), aiming to understand the omnilateral perspective of work as an educational principle with a view to the integral and ontological formation of the subjects, in opposition to the utilitarian vision of training manpower to meet the demands of the labor market. Considering, at the same time, that the identities of young and adult workers are forged in the midst of the contradictions of the capitalist system of production, in a dehumanizing and exclusive context, such as unemployment and informality. This text is structured as follows: In the first topic there is the contextualization of Youth and Adult Education (EJA) and PROEJA, followed by the specificities of the working student; then it deals with the duality of education offered to elites and workers. Ending with the work in its ontological sense for the emancipation of the subjects.

**Keywords:** PROEJA. Job. Omnilateral formation. Humanization.

## **PROEJA: FORMACIÓN OMNILATERAL PARA LA HUMANIZACIÓN DE ESTUDIANTES TRABAJADORES**

**RESUMEN:** Este estudio analiza el Programa Nacional para la Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA), con el objetivo de comprender la perspectiva omnilateral del trabajo como principio educativo con miras a la formación integral y ontológica de los sujetos, en oposición a la visión utilitaria de capacitar a la mano de obra para satisfacer las demandas del mercado laboral. Considerando, al mismo tiempo, que las identidades de los trabajadores jóvenes y adultos se forjan en medio de las contradicciones del sistema de producción capitalista, en un contexto deshumanizante y exclusivo, como el desempleo y la informalidad. Este texto está estructurado de la siguiente manera: en el primer tema está la contextualización de Educación Juvenil y de Adultos (EJA) y PROEJA, seguida de las especificidades del estudiante que trabaja; luego se trata de la dualidad de la educación ofrecida a las élites y trabajadores. Terminando con el trabajo en su sentido ontológico para la emancipación de los sujetos.

**Palabras clave:** PROEJA. Trabajo. Formación omnilateral. Humanización.

## APRESENTAÇÃO

A Educação de jovens e Adultos é um direito e se configura numa modalidade da educação básica que garante a adolescentes, jovens, adultos e idosos a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida. Essa categoria de ensino é norteadas pelos ideários da educação popular, levando em consideração a diversidade e as especificidades das vivências dos sujeitos na construção do conhecimento. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surgiu a partir da necessidade de se ampliar as vagas no sistema público de ensino, especialmente, a oferta de educação profissional técnica de nível médio ao sujeito jovem e adulto. Para a sua normatização, o Governo Federal instituiu o Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Este estudo tem como principal objetivo refletir criticamente sobre a articulação do mundo do trabalho, em seu viés ontológico, com o PROEJA. Portanto, buscou-se problematizar algumas questões referentes a essa modalidade educacional, atentando para as singularidades do estudante trabalhador pertencente as classes populares. Questionou-se a dualidade entre a práxis pedagógica direcionada para o fornecimento de mão de obra para o mercado de trabalho, negando as relações desiguais do capitalismo em oposição ao currículo com o propósito de promover a formação humana e integral dos sujeitos, no qual o trabalho é compreendido como princípio educativo (COELHO, 2008).

A metodologia utilizada na construção deste artigo consiste numa revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, uma vez que parte da problematização de um tema a ser analisado a partir de referências publicadas “existem dissertações e teses que usam tão somente esse tipo de metodologia” (BOAVENTURA, 2004, p. 70). Portanto, este texto está fundamentado pelos pressupostos teóricos de referenciais que tratam dos conceitos e abordagens sobre a Educação Profissionalizante, Mundo do Trabalho, Politecnicidade, Trabalho como Princípio Educativo e Ontológico, tais como Nosella (2011), Moura (2007), Freitas (2010), Frigotto (2012), Frigotto et al.(2005), Duarte (2001), Manfredi (2001) *etc.*

Em paralelo, tornou-se coerente a leitura de alguns documentos legais, como por exemplo, o Documento Base do PROEJA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (Lei nº 9.394 de 1996), pois embasam a nossa proposta analítica. Tendo-se em vista o fato de que o PROEJA é uma modalidade integrada a Educação de Jovens e Adultos, concebida como Educação popular, humana e libertária voltada para a autonomia dos sujeitos, fez-se necessário estabelecer o diálogo com os autores Paulo Freire (2010), Enrique Dussel (2010) e Miguel Arroyo (2007).

## EJA E PROEJA: CONTEXTUALIZANDO

A educação de adultos como direito constitucional e dever do Estado se deu através da Constituição de 1934 ao estabelecer a criação de um Plano Nacional de Educação, que determinava a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos (HADDAD E DI PIERRO, 2000). No contexto da década de 30, a preocupação com o letramento das pessoas adultas “tinha cunho econômico, pois os sujeitos envolvidos deveriam ter uma formação para poder operar máquinas e contribuir com a economia. A formação tinha um propósito definido: servia aos interesses econômicos” (SOUZA, 2016, p. 45).

As décadas subsequentes, 40, 50 e 60 do século XX, foram notadamente marcadas pela promoção de Programas Educacionais do Estado, em caráter paliativo, visando a alfabetização dos adultos: “De

1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, sobretudo para erradicar o analfabetismo” (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p.36). Estas “cruzadas”, ainda conforme os autores (2008), permaneceram após o Golpe Militar de 1964, tais como a “Cruzada” do “ABC” (Ação Básica Cristã) e em seguida com o MOBREAL. De acordo com Souza (2016), o educador Paulo Freire, ainda entre as décadas de 50 e 60, foi um dos pioneiros a contribuir com a Educação de Jovens e Adultos em sua dimensão política, metodológica e ideológica, considerando-a como elemento de humanização e emancipação, formadora de pessoas habilitadas para atuarem de forma crítica na sociedade.

Na década de 70 pode-se destacar no país a Lei 5.692 de 1971, que implantou o Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão como procedimentos de escolarização dos adultos. O MOBREAL perpassou essa década se estendendo aos anos 80, entretanto foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), uma vez que a sua imagem estava atrelada aos regimes autoritários no Brasil, “estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.13).

No Brasil, a descontinuidade de programas e políticas públicas concernentes a Educação de Jovens e Adultos é muito recorrente (BRASIL, 2007). Entretanto, a EJA, compreendida como direito, tem mobilizado diversos segmentos da sociedade em defesa da Educação Popular, promovendo ações que objetivam a sua concretização; através dessas lutas sociais têm-se cobrado a atuação do Estado na adoção de políticas públicas efetivas para o fortalecimento deste segmento educacional. A educação de Jovens e adultos está permeada por muitos desafios, um deles é o da expansão do atendimento dessa clientela e qualidade da oferta a fim de superar o que Gramsci denomina de “certificação vazia” (CIAVATTA e RUMMERT, 2010), uma vez que muitos alunos frequentaram a escola, contudo não adquiriram aprendizagens significativas para participarem inteiramente das esferas socioculturais do país e contribuir com a melhoria das suas condições de vida. Deste modo, torna-se imperante que, para atender as necessidades básicas de aprendizagem dessa população, haja uma oferta permanente de programas que suplantem o modelo das campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo dominantes na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Em resultado das reivindicação coletivas ao longo do século XX, o artigo 208 da Carta Magna de 1988 determina que é dever do estado garantir educação gratuita, inclusive para as pessoas adultas que, por diversas razões históricas e fatores socioeconômicos, foram excluídas do processo de ensino-aprendizagem em tempo regular. Garantida constitucionalmente, o artigo 205 declara que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010).

Em 1996 é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº. 9.394/96), Seção V (Art. 37) ratificando o direito ao acesso e a permanência dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico gratuito, tendo em vista as especificidades das condições de vida e de trabalho deste alunado, através da participação mais efetiva por parte do Estado mediante ao desenvolvimento de ações integradas e complementares (BRASIL, 1996).

A segunda metade do século XX foi palco do debate político internacional acerca dos direitos sociais das pessoas adultas à educação, colocando a EJA no centro das discussões sobre Educação como Direito Humano (BRANDÃO; SAMPAIO; SANTANA; SOUSA, 2019). Em 1997, na Alemanha, ocorre a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) resultando na Declaração de Hamburgo, na qual o Art. 3º concebe a Educação de Jovens e adultos como um processo contínuo ao longo da vida que engloba os processos de aprendizagem tanto formal quanto informal. Na V CONFITEA também pode-se destacar “a presença da relação educação e trabalho, ou seja a integração entre o ensino, a teoria, a prática, o trabalho e a comunidade, como elementos importantes para participação social dos sujeitos na produção de bens” (NEVES; SANTOS; FREITAS, 2017, p.03).

Diante da demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio originou-se o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, por meio do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005. O programa sofreu algumas modificações, tais como a inclusão do ensino fundamental e da abrangência da rede de formação, com a sua revogação através da promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Deste modo, a política de integração da educação profissional com a educação na modalidade EJA, postula a adoção de um projeto político-pedagógico integrado, que se traduz no currículo:

**Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais** para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.** (BRASIL, 2007, p.42 -grifos do autor)

O PROEJA tem como finalidade integrar a educação profissional à educação básica na tentativa de superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, passando a conceber o trabalho sob o ponto de vista criador e não alienante. Apresenta como um de seus pilares o processo de inclusão social na busca de uma intervenção educacional para a cidadania, posto que os educandos estão inseridos no quadro brasileiro de exclusão social, tal como o índice elevado de trabalhadores que sobrevivem na informalidade. Contexto gerado pela Globalização que Gaudêncio Frigotto (2005), apoiando-se em Castel, denomina de *crise estrutural do emprego*. Esse cenário estabelecido se caracteriza por um constante aumento de trabalhadores *sobrantes*, cuja sobrevivência encontra-se condicionada aos planos emergenciais paliativos à pobreza, como é o caso do grande quantitativo de pessoas beneficiárias dos Programas assistenciais de renda mínima, a exemplo do Bolsa Família.

Assim sendo, o PROEJA tenciona promover uma educação que visa à formação de um profissional-cidadão com postura crítico-reflexiva, competência técnica e comprometimento com as transformações políticas e sociais locais e globais e, não somente, como mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, essa modalidade estaria em consonância com Frigotto (2005), ao atender a uma concepção de Politecnia, uma vez que, enquanto formação integrada, além da aquisição do domínio dos processos técnicos do sistema produtivo, permite aos jovens e adultos o acesso ao conhecimento acerca das relações sociais que engendram a cadeia de produção e a quem se destina a riqueza gerada, possibilitando-lhes, ao mesmo tempo, uma formação humana e autônoma.

## **SUJEITOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e do PROEJA (modalidade decorrente e articulada com a EJA) apresentam características análogas, sobretudo por serem oriundos das camadas populares. Constituindo-se num público heterogêneo, composto de jovens, adultos e idosos, em sua maior parte trabalhadores e trabalhadoras, cujo contexto sociohistórico é marcado por toda sorte de violência e exclusão. Esses sujeitos vivenciam um processo contínuo de marginalização devido a fatores como raça/etnia, cor, gênero e socioeconômicos de uma maneira geral. Deste modo, a maioria dos educandos, quando não desempregada, submete-se aos trabalhos informais, instituindo um ciclo de pobreza permanente na sociedade brasileira: “esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social” (ARROYO, 2005, p. 30).

Segundo o Documento Base do Programa do PROEJA, seu público alvo é formado por: “Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos.

subempregados, desempregados, trabalhadores informais” (BRASIL, 2007, p. 11). A escola é um espaço plural, pois abarca essa grande diversidade, tais como visões de mundo diferenciadas, valores, apropriação de conhecimento básico, ritmo de aprendizagem e experiências de vida distintas. Considerando-se que as singularidades são resultado, inclusive, das questões geracionais, cujas expectativas educacionais são cambiantes, alguns desejam concluir o Ensino Médio como autorrealização pessoal, em superação às dificuldades da vida que lhe distanciaram da escola, enquanto que outros ambicionam ingressar no mercado de trabalho, visa manter seus empregos ou ascender profissionalmente.

O educando jovem está mais presente no cotidiano da EJA: “Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos” (BRUNEL, 2004). A experiência familiar e do trabalho têm se iniciado cada vez mais cedo, tornando o jovem, por muitas vezes, responsável não só por si, mas por outros. Em situação de vulnerabilidade, acaba sendo excluído do sistema regular de ensino ao evadir da escola no turno diurno para garantir o seu sustento, ou por muitas vezes, motivado pela retenção/reprovação: “Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.127). Assim,

Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a "transição da vida adulta". Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da "vida adulta" chegam enquanto estes estão experimentando a juventude (CARRANO, 2007, p.05).

Os estudantes trabalhadores são partícipes das classes populares, contexto concreto que promove aspectos sócio-formativos diferenciados, através de espaços não formais de aprendizagem (uma vez que estes sujeitos carregam uma bagagem de formação sociocultural advindas de diversas experiências tais como trabalho, família, associações de bairro, atividades religiosas etc.), abrangendo um conjunto de processos e práticas educativas relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, habilidades profissionais, técnicas ou socioculturais em múltiplos contextos. Portanto, as instituições escolares respondem por apenas uma parcela da formação contínua dos indivíduos, que se apropriam de conhecimentos veiculados por outros sistemas de informação e difusão cultural (HADDAD, 1997).

A falta de acesso à escolarização formal desencadeia dificuldades basilares no campo da leitura, escrita e cálculo, requisitos fundamentais para que o educando tanto avance no processo de aquisição de novos conhecimentos, como também tenha a sua cidadania assegurada, haja vista que podemos compreender que a baixa escolaridade é mais um mecanismo de segregação social: “Parece-me que ao longo desses últimos anos, cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados” (ARROYO, 2007, p.06).

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos deve estar comprometida com a alteridade e com a promoção do pensamento crítico-reflexivo, mediante o desenvolvimento de projetos onde se busque reconhecer e valorizar as histórias de vida, a construção das identidades e os saberes desses sujeitos e de sua comunidade, estabelecendo o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo da EJA; assegurada como garantia de direito à Educação Básica e, ao mesmo tempo, como instrumento de emancipação.

Destarte, vale salientar que o curso técnico, modalidade PROEJA, deve agregar o conhecimento teórico e prático, bem como as nuances do estudante trabalhador, sujeito subjetivo imerso em questões socioeconômicas desfavoráveis. Os contextos excludentes da sociedade brasileira, de acordo com Dante Moura (2007), emperram a Politecnia em sua acepção primordial, sobretudo, devido à desigualdade socioeconômica que injeta o jovem no mundo do trabalho muito cedo para

ajudar no sustento familiar. A maioria desses estudantes do PROEJA sobrevivem da informalidade em decorrência do chamado *processo de precarização do trabalho*, que segundo Freitas (2013), constitui-se em fator determinante para a terceirização, atrelada a rotatividade de mão-de-obra, permitindo que o trabalhador não seja registrado e não tenha vínculos empregatícios, mantendo-se na informalidade e excluído do regime geral de previdência.

Arroyo (2007) problematiza que o currículo escolar deve se pautar nas especificidades das vivências dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo relacionados ao mundo do trabalho, considerando-se que há um gradativo aumento do desemprego, que tem como resultado o grande contingente de trabalhadores informais lutando pela sobrevivência, vulneráveis na insegurança e na desesperança com a falta de perspectiva no amanhã:

Que currículos reinventar? Ao menos currículos que dêem centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência. Análises sobre o momento histórico que leva a essa vulnerabilidade de um dos direitos mais humanos, o trabalho. Análises sobre a história do trabalho e de sua precarização. Conhecimentos que esclareçam suas indagações, que os ajudam a entender-se como indivíduos e sobretudo como coletivos. Tão vulneráveis, em percursos humanos tão precarizados. A função de todo conhecimento é melhor entender-nos no mundo e na sociedade. (ARROYO, 2007, p.10)

Devemos considerar, também, que o currículo da Educação de Jovens e Adultos tem se centrado no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, isto é, para a empregabilidade e não para o enfrentamento da precarização e exclusão do *sistema-mundo*. A exclusão social constitui-se num problema ético e político, e, portanto, faz-se necessário, questionar as causas da mesma, reconhecendo o Outro na condição de sujeito, visando transformar a realidade a partir do viés da justiça social, valorizando a solidariedade e os direitos humanos (DUSSEL, 2010). Nessa perspectiva, Paulo Freire desafia os profissionais da educação a transformarem-se em pessoas reflexivas e questionadores de todas as formas de relações desiguais de poder, alertando quanto à função social da educação e o papel político do educador e da educadora. Para Freire, a educação crítica é aquela cuja práxis pedagógica humaniza a pessoa desumanizada pelo sistema de opressão dominante (FREIRE, 2010).

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA AS CAMADAS POPULARES *VERSUS* FORMAÇÃO PARA AS ELITES**

Dante Moura (2007) faz uma retrospectiva histórica da dualidade estrutural entre a educação profissional e a educação básica, ponderando que a educação profissional apresenta caráter mais instrumental e vem sendo ofertada aos filhos provenientes das camadas populares, ao passo que a educação básica de caráter humanístico, voltada para o conhecimento científico e cultural, tem sido conduzida para a formação das elites; neste sentido, a Educação tornou-se reprodutora do sistema de classes. Até o século XIX não houve registros de iniciativas sistemáticas no estrado da educação profissional, esta originou-se em 1809, mediante o Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, ao criar o Colégio das Fábricas. Posteriormente,

Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; nos anos 1940 do século XIX, a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, sendo a primeira em

Belém do Pará; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos. (MOURA, 2007, p. 06)

Ainda conforme o autor, a educação profissional no Brasil surge de uma lógica assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, decorrente da formação da diversidade cultural colonial e de seu passado escravocrata. No alvorecer do século XX destaca-se o empenho de preparar os operários para o exercício profissional: Em 1909, o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 criando as *Escolas de Aprendizizes Artífices* voltadas para o ensino industrial aos filhos dos “pobres e humildes”. Na década de 30 do referido século, em decorrência do processo de industrialização nacional requeria-se a formação de mão de obra especializada para se trabalhar nas indústrias, neste contexto a educação básica brasileira revela-se “estruturada de uma forma completamente dual na qual a diferenciação entre os percursos educativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora ocorria desde o curso primário” (MOURA, 2007, p. 07).

A dualidade educacional não é uma invenção do capitalismo, todavia, para Frigotto (2010), o sistema capitalista brasileiro não necessita da universalização da escola básica, por isso, reproduz a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita, uma vez que, carece de um trabalhador submisso e adaptado às necessidades do mercado. Moura (2010, p. 60) corrobora com essa afirmativa quando traz que, “a relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país” (SANTOS e SILVA, 2019, p. 03).

Paolo Nosella (2011) ao historicizar o ensino médio no Brasil, também aponta a dicotomia histórica entre a escola direcionada para a formação dos dirigentes e a profissional formadora dos jovens destinados ao trabalho. Demarcando que em 1930, com o advento da industrialização, organizou-se no país um sistema profissional que instituiu legalmente essa dualidade no sistema escolar, mobilizando movimentos contrários, originados de educadores idealistas que levantavam o estandarte da escola única e da igualdade social, tais como o educador Anísio Teixeira. Entretanto, esse dualismo permanece e é reverberado na Constituição Federal de 1937, promulgada pelo Governo Getúlio Vargas, uma vez que “eram escolas pobres para os pobres e destinavam-se a preparar os filhos dos operários ou de seus associados para os ofícios, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias” (MOURA, 2007, p. 08).

O fim dessa disparidade no ensino brasileiro teoricamente ocorreu através da primeira LDB (1961), quando determinou que os estudantes do colegial e os do ensino profissional poderiam, igualmente, prosseguir seus estudos e acessar ao Ensino Superior. Contudo, na prática, a dualidade continuou, tendo-se em vista que os currículos eram divergentes, privilegiando a formação propedêutica para os filhos das elites. Em 1971, durante o regime de ditadura militar, há uma densa reforma da educação básica que tinha como principal objetivo designar que a educação de nível médio deveria ser profissionalizante para todos. A profissionalização compulsória do antigo 2º grau visava a qualificação de mão de obra (técnicos de nível médio) para atender as políticas de industrialização e as demandas do contexto denominado “Milagre Econômico” (MOURA, 2007).

No final da década 1980 e início do anos 1990, a profissionalização obrigatória vai se dissipando: “Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996” (MOURA, 2007, p.15). Nos anos subsequentes houve grande mobilização nos setores educacionais sobretudo na esfera da educação profissional, desencadeada

pelos sindicatos e pesquisadores da área da educação e trabalho, promovendo debates efervescentes, principalmente nos anos de 2003 e 2004, trazendo ao centro temas como Formação Integral, Politécnica, Trabalho como Princípio Educativo, dentre outros.

Ciavatta e Rummert (2010) afirmam que a partir da segunda metade do século XX, começou a se desenvolver o resgate da educação profissional por parte de programas governamentais direcionados a Educação de Jovens e Adultos, tais como o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão do Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Ressaltam que embora tenha havido a ampliação de acesso a cursos profissionalizantes através desses programas, as desigualdades permaneceram e foram acentuadas.

Em oposição a uma educação assentada na dualidade e na desigualdade de classes, muitos autores defendem a necessidade de se instituir uma formação omnilateral, “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Significa dizer que deve atender tanto as dimensões objetivas e subjetivas na construção humana e histórica dos sujeitos, com vistas ao seu desenvolvimento: “Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 265)

## **FORMAÇÃO OMNILATERAL: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E ONTOLÓGICO**

Conforme Nosella (2011), aumento dos concluintes do ensino fundamental desencadeou a necessidade de ampliação do ensino médio para atender essa demanda. Diante disso, surge a discussão sobre a profissionalização precoce dessa mão de obra juvenil, através de uma apologia ao ensino técnico profissionalizante, que diz respeito a um movimento de acomodação social e de exploração dessa mão de obra para atender ao mercado. Deste modo, a questão da escola brasileira perpassa pela especificidade da desigualdade socioeconômica, que empurra o jovem que luta por sua sobrevivência à profissionalização precoce. Portanto, é importante para o jovem aprender a produzir e a dirigir a si mesmo para, por conseguinte, produzir e dirigir a sociedade.

Vale ressaltar que Dante Moura (2007) ao trazer um panorama da educação profissional no Brasil, também revelou que o modelo dualista de ensino institucionalizou o percurso educacional das elites e dos trabalhadores. Em contrapartida, o autor supracitado apresenta alguns pressupostos na tentativa de articular a última etapa da educação básica e a formação profissional, tais como o fato de se considerar homens e mulheres como seres histórico-sociais, capazes de transformar a realidade. O trabalho apresenta princípio educativo, pois consiste numa responsabilidade coletiva, portanto, considera injusto que muitos trabalhem para enriquecer poucos. A pesquisa também é entendida como princípio educativo, uma vez que fornece subsídios para o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante e para a melhoria das condições da vida coletiva. Destacando-se a importância da adoção de um currículo integrado que permita ao educando a leitura do contexto no qual está inserido, de forma a buscar soluções para os assuntos locais, regionais e globais. Outros pressupostos considerados importantes quanto ao currículo dizem respeito à interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Silvia Manfredi (2001) afirma que o termo *competências* perpassa pela noção de qualificação, de origem tecnicista ancorada no modelo *job/skills*, está sendo substituído por outra concepção, designada como *modelo da competência*. Essa resignificação do conceito de qualificação e sua substituição vem ocorrendo no Brasil desde a década de 90, devido ao processo de globalização da economia capitalista e seus impactos sobre o mercado de trabalho e na modernização da técnica. O modelo de competências são requeridos aos trabalhadores um conjunto de habilidades,

conhecimentos, criatividade e responsabilidades nos novos postos de trabalho. Emergindo, assim, um "novo perfil de qualificação", também chamado de "neofordista" ou "pós-fordista", a "nova qualificação recai num sistema de capacitação e treinamento que visa a multiquificação ou polivalência."

Essas novas conjunturas advindas com a globalização exigem do trabalhador competências adquiridas ou construídas no decurso de suas experiências de vida e de trabalho. Essas competências constituem-se em: Saber fazer/ saber ser/ saber agir e habilidades de gestão. Manfredi (2001) confronta a concepção tecnicista de qualificação com o modelo *da competência* e conclui que ambas definem a *qualificação* a partir da ótica de um modelo de organização capitalista do trabalho. A primeira está mais limitada ao ponto de vista técnico-científico, a segunda assenta a qualificação em patamares mais abrangentes ao incorporar extensões de ordem subjetiva, psicossocial e cultural. Numa análise crítica, Newton Duarte (2001) defende a tese de que a *pedagogia das competências* integra uma extensa corrente educacional contemporânea denominada de pedagogia do "aprender a aprender" e que estão atreladas a um lógica de treinamento e não de ensino (O *aprender fazendo* formulado por John Dewey).

Marise Nogueira Ramos (2001) defende o trabalho como princípio educativo e ontológico, pois diz respeito a uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida — o trabalho, a ciência e a cultura — no processo formativo. Essa concepção pode orientar a educação geral e a profissional, uma vez que considera a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, propiciando-lhes a compreensão das relações sociais e contraditórias do sistema de produção capitalista. Constituindo-se na primeira razão que torna pertinente a profissionalização no ensino médio.

O segundo argumento da autora concerne à perspectiva econômica, pois os jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira não conseguem, por si próprios, criar uma carreira escolar após a educação básica, na qual a profissionalização constitua-se num projeto futuro. Embora o ensino profissionalizante não assegure o ingresso ou permanência em determinados contextos produtivos, o *reconhecimento* social obtido pelos diplomas produz relações de identidade que promovem o enfrentamento de questões sociais desencadeadas pela hodierna crise capitalista.

O terceiro motivo diz respeito ao dualismo da educação brasileira e a desvalorização da cultura do trabalho pelas elites. Assim, uma política sólida de profissionalização no ensino médio atrelando a integração entre trabalho, ciência e cultura, considerando o trabalho como princípio educativo, pode possibilitar a organização da educação brasileira alicerçada no projeto de escola unitária (RAMOS, 2001).

Maria Inês de Matos Coelho (2008) analisa o PROEJA inserido no contexto das novas mudanças do sistema capitalista e de sua manifestação no Brasil, alertando para as elaborações tensas de cidadania e de identidades de trabalhadores e trabalhadoras, jovens, adultos e adultas, em processo de exclusão social. A autora defende que a formação omnilateral pode vir a superar o antagonismo entre o mundo do trabalho x mercado de trabalho, fazendo também um contraponto entre integração (trabalho como princípio educativo) e fragmentação do conhecimento. Além disso, a dualidade entre a formação profissional voltada para o mercado de trabalho obedecendo à lógica capitalista na sua reestruturação produtiva e formação omnilateral deve levar em consideração o desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana, ou seja, desinteressada do capital, em conformidade com o filósofo italiano Antonio Gramsci. Portanto, nesse viés, o trabalho pode ser compreendido como um direito humano:

[...] o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos

mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências. (ARROYO, 2007a, p.27).

Maria Ciavatta e Sonia Maria Rummert (2010) abordam a Educação de Jovens e Adultos como expressão das desigualdades de poder existentes entre as classes e grupos sociais, destacando as experiências que esses alunos trazem como marca e potencialidade para o espaço educativo. As autoras fazem referência à questão do trabalho em sua perspectiva ontológica para a superação das desigualdades apontadas. Propõem que o currículo da Educação de jovens e Adultos deve explicitar a relevância do trabalho e torná-lo articulador dos projetos pedagógicos vinculados aos interesses da classe trabalhadora. Por conseguinte, pensar o trabalho como princípio educativo significa a busca da superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual com o intuito de formar jovens e adultos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos e não como ferramentas descartáveis do sistema de produção capitalista. Portanto:

O currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes, é “[...] correia de transmissão da ideologia oficial [...]” e, ao mesmo tempo, uma ameaça à ordem estabelecida por oferecer a possibilidade de contribuir para a libertação (GADOTTI, 1992, p. 150). Constitui-se, portanto, em um espaço de luta entre as classes dominantes e as subalternas, refletindo a “[...] exploração e a luta contra a exploração.”. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67 *apud* SANTOS E SILVA, 2019, p. 04)

Assim sendo, o currículo escolar é um instrumento de disputa ideológica, podendo contribuir para a manutenção dos privilégios das classes dominantes e para a subalternidade das classes produtivas. Em contrapartida pode ser ferramenta para a libertação. Cabe a escola e aos professores refletir sobre qual concepção de Educação irá adotar: A que estará subordinada aos interesses do capital ou para além dele? (MÉSZÁROS, 2005).

A construção de uma Educação contra hegemônica deve ser pensada para o estudante trabalhador, visando a sua formação crítica-reflexiva, enquanto questionador das contradições ideológicas dominantes com vistas ao enfrentamento da exploração e da subalternidade, na busca por sua humanização e emancipação. Para tanto, o trabalho deve ser entendido como princípio educativo, no qual “adquire um caráter formativo e a educação neste contexto promove a humanização por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (NEVES; SANTOS; FEITAS, 2017, p. 05). Para Arroyo,

O trabalho não é princípio educativo apenas porque nós produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos. (ARROYO, 2013, p. 96 *apud* NEVES; SANTOS; FEITAS, 2017, p. 05)

O trabalho é ontológico na construção das subjetividades dos sujeitos. Deste modo, a escola tem o papel de (re)pensar suas práticas pedagógicas e concepções curriculares para atender as demandas e “dimensões” dos estudantes trabalhadores. Tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a modalidade profissional integrada, PROEJA, o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo, contribuindo para a formação integral e emancipação desses sujeitos. A perspectiva de

Educação Omnilateral, enquanto formação humana em contraposição à reificação do trabalho alienante da sociedade capitalista, está em concordância com o educador Paulo Freire (2010) quando concebe que a educação opressora ou “bancária” é alienante e desumaniza, enquanto que a libertadora promove a humanização. Destarte, Educação e Trabalho são dois direitos inalienáveis de reivindicação da própria condição Humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação precisa ter como meta a formação integral dos sujeitos, atendendo à perspectiva da escola unitária com vistas à formação omnilateral ou politécnica. Para tanto torna-se necessário considerar as especificidades dos sujeitos trabalhadores em suas dimensões formativas, culturais e sociais, adotando, sobretudo, a dimensão do trabalho como princípio educativo. Afinal, no PROEJA, a integração deveria contrapor à “fragmentação” que constitui mecanismo de submissão dos processos educativos ao capital.

O egresso do ensino médio, sobretudo na modalidade PROEJA, deverá ter aperfeiçoado competências concernentes ao desenvolvimento sua *leitura de mundo* (FREIRE, 1989). Portanto, objetiva-se desenvolver a autonomia dos estudantes trabalhadores de modo que se ampliem novas oportunidades no mundo do trabalho, com o escopo de se combater à precarização. Contribuindo com chamado *terceiro cenário*, definido por Castel citado por Frigotto (2005), no que se refere a possibilitar a organização dos que são excluídos pelo capital, resultando numa nova cultura do trabalho, denominada de economia cooperativa, economia popular ou economia solidária. Proporcionando, assim, outras perspectivas que possam vir a contribuir com uma Educação menos excludente e mais humanitária.

A educação é um direito humano que deve impulsionar a emancipação. Para tanto, faz-se necessário, a promoção do (auto)reconhecimento dos sujeitos na condição de vítimas do processo de exclusão do capital, compreendendo a vulnerabilidade econômica como resultado de uma lógica opressora do sistema econômico capitalista. Esse processo de reconhecimento ontológico é o primeiro movimento para a Libertação (DUSSEL, 2010).

Nesse sentido, o currículo do PROEJA, necessita ser articulado com as ideias de Paulo Freire, Dussel e Arroyo, por combater as formas de opressão e desumanização existentes na sociedade que afligem, sobremaneira, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, incentivando a uma *práxis* transformadora. Considerando-se as especificidades desses estudantes-trabalhadores, atentando para as relações sociais de poder nas quais a educação e trabalho estão imbricados. Assim sendo, precisamos construir uma prática escolar contextualizada, fazendo-se necessário empregar a vida cotidiana como ponto de partida para a aprendizagem, na adoção de um currículo significativo promotor de uma pedagogia contra hegemônica, capaz de desafiar o educando a questionar criticamente o contexto em que está inserido. Nós, professores, carecemos passar por um processo constante de autorreflexão, considerar a mobilidade dos processos históricos e continuar acreditando na função social e transformadora da escola, pois a educação para as classes populares constitui, antes de tudo, em direito e instrumento de Humanização.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares.** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n.0, p. 1-108, ago.2007.

\_\_\_\_\_. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

BRANDÃO, Dione Márcia da Silva; SAMPAIO, Paulo Henrique Ferreira; SANTANA, Elisangela Oliveira de; SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. **Tecituras de Saber: uma experiência educativa imersa nos propósitos da educação libertária.** IN: Educação Profissional na Bahia: perspectiva e formação docente/ Iêda Rodrigues da Silva Balogh... [et. al.] organizadores. Salvador: EDUFBA, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base.** Brasília/DF: MEC, 2007. 72 p.

BOAVENTURA, Edvaldo M. **Metodologia da Pesquisa:** monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.** Revista REVEJ@, nº ZERO, 2007.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, S. M. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de jovens e adultos integradas à formação profissional.** Ver. Educ Soc. São Paulo, Campinas, v.31, n. 111 , p. 461-480, abr.-jun. 2010.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao Proeja.** In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V.1, n.1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** In: Revista Brasileira de Educação. n 18, p. 22-34, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 15-06-2014

FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. **Trabalho docente e saúde: efeitos do modelo neoliberal.** Feira de Santana: UEFS, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In:

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). Ensino Médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Omnilateral.** In: CALDART, Roseli Saete et al (Orgs.). DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265 -272

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 10ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

HADDAD, Sérgio & RIBEIRO, Vera M. **Alfabetismo funcional no município de São Paulo.** São Paulo: Ação Educativa, 1997.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

MANFREDI, SM. **Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas.** Educação & Sociedade 1998. Set; 19 (64); 13-49. Ramos MN. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez; 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo, Boitempo, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Holos, v. 23, n. 2, p. 4-30, 2007.

NEVES, Adna Santos das; SANTOS, Andréia de Santana; FREITAS, Kátia Siqueira de. **Articulação e educação e mundo do trabalho na EJA: uma relação possível ou utópica?** In: III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. **Anais.** Salvador: ALFAeEJA, 2017. p. 01-15. Disponível em: < [https://alfacejablog.files.wordpress.com/2017/06/adna-santos-das-neves-andreia-de-santana-santos-katia-siqueira-de-freitas\\_articulac3a7c3a3o-educac3a7c3a3o-e-mundo-do-trabalho-na-eja-uma-relac3a7c3a3o-poss3advel-ou-utc3b3pica.pdf](https://alfacejablog.files.wordpress.com/2017/06/adna-santos-das-neves-andreia-de-santana-santos-katia-siqueira-de-freitas_articulac3a7c3a3o-educac3a7c3a3o-e-mundo-do-trabalho-na-eja-uma-relac3a7c3a3o-poss3advel-ou-utc3b3pica.pdf) > Acesso em: 01 jul..2020

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico.** Scielo, Educ. Soc. vol.32 no.117 Campinas: Oct./Dec. 2011.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SANTOS, Juliane dos; SILVA, Maria Silene. **O PROEJA na perspectiva freireana de educação popular: algumas reflexões à luz das práticas pedagógicas.** Educon, Aracaju, Volume 13, n. 01, p.1-15. Disponível em: < [http://anais.educonse.com.br/2019/o\\_proeja\\_na\\_perspectiva\\_freireana\\_de\\_educacao\\_popular\\_algumas\\_re.pdf](http://anais.educonse.com.br/2019/o_proeja_na_perspectiva_freireana_de_educacao_popular_algumas_re.pdf) > Acesso em: 30 jul..2020

SOUZA, Guilhermina da Silva. **As contribuições da pedagogia de Paulo Freire para pensar a Cultura da Paz na EJA: Anunciando orientações curriculares.** Dissertação de metrado. Salvador, UNEB, 2016.

Doutoranda do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (PÓSAfro) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre pelo Programa Multidisciplinar em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia da Educação Profissional (UNEB). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia e da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas (BA). E-mail: elisangela\_oliveiras@yahoo.com.br