



Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional¹

Marise Nogueira Ramos

RESUMO - Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. O texto aborda as implicações políticas e pedagógicas da integração entre educação básica e profissional na EJA, analisando o desafio de incorporar o trabalho nessa modalidade, sem submetê-la ao mercado e ao mito da empregabilidade. Para isto, recorre a pensadores do materialismo histórico-dialético, que possibilitam compreender o trabalho no seu sentido ontológico e histórico, bem como a relação entre trabalho, ciência e cultura. Retoma, de Marx e de Gramsci, a concepção de escola unitária e do trabalho como princípio educativo, para fundamentar o sentido da integração como formação *omnilateral* dos trabalhadores. Ao discutir as implicações pedagógicas, expõe o desafio de o currículo proporcionar a integração de conhecimentos gerais e específicos, pela mediação dos processos de produção.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação de jovens e adultos. Trabalho como princípio educativo. Escola unitária. Currículo integrado.

ABSTRACT - Pedagogical and Policy Implications of Youth and Adults integrated with Professional Education. The text discuss the political and pedagogical implications of the integration between basic and professional education in EJA, analyzing the challenges in incorporate the work in this modality, without submitting it on the market and on the myth of employability. For this, the analysis is supported by the materialist intellectuals, who permit us understand the work in its ontological and historical senses, as well, the relationship between work, science and culture. It takes by Marx and Gramsci, the unit school conception and the work as educational principle, to support the integration sense as the work's *omnilateral* fomation. In discussing the pedagogical implications, shows the curricular challenge in integrate the general and the specifically knowledge, by production process mediation.

Keywords: Professional education. Young and adult education. Work as educational principle. Unit school. Integrated curriculum.

Introdução

A integração entre educação básica e educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é uma política de governo, implementada por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual foi instituído, no âmbito federal, pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006 e em curso em várias instituições de ensino.

Nossa abordagem, porém, não se centra nesse programa; ao contrário, pretende, como o tema nos convida a fazer, discutir os fundamentos do que temos designado como educação integrada, com atenção a algumas especificidades da educação de jovens e de adultos. Abordando, inicialmente, as implicações políticas, queremos questionar o que significa trazer o trabalho para o âmbito da educação básica de adultos - desafio este que se nos impõe historicamente, adquirindo especificidades no modelo contemporâneo de acumulação flexível do capital - sem converter as práticas formativas que tenham o trabalho como princípio ou mesmo como contexto educativo, em processos de formação para o mercado de trabalho, sob o mito da empregabilidade.

Afirmaremos a impertinência histórica de se ignorar o trabalho como mediação fundamental para a produção da existência do educando adulto; mas, também, a mesma impertinência de compreendê-lo exclusivamente como contexto econômico. Compreendido neste último sentido, tende-se a reduzir a formação humana à formação profissional e a educação básica – direito inalienável, subjetivo e social – à preparação instrumental para a educação profissional. Por essas razões, explicitaremos nossa compreensão de que a forma integrada da educação básica com a educação profissional, por si só, não expressa a riqueza, a complexidade e o desafio da concepção de educação integrada que tem como horizonte a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores.

Ao discutirmos as implicações pedagógicas, tomaremos alguns elementos dos estudos de currículo para introduzir nossa compreensão sobre o currículo integrado na concepção da educação integrada. A partir de então, perguntamos sobre a possibilidade de se tomar os processos produtivos concretos – particularidade da dinâmica histórico-social de um modo de produção da existência humana – como referência para a elaboração de propostas curriculares integradas. Essas se caracterizariam por explicitar a relação entre conhecimentos gerais e profissionais, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos, enquanto esses se constituem em potência produtiva proporcionada pelo desenvolvimento da ciência com a apreensão e apropriação humanas do real. Desta elaboração nos perguntamos sobre a possibilidade de realizá-las em cargas horárias formalmente propostas para a integração entre educação básica e profissional na EJA.

Em nossas considerações finais retomaremos os desafios, compreendendo a necessária crítica aos rumos da política pública, juntamente com a mobilização e com o comprometimento concreto dos educadores e da sociedade civil em

geral com a luta social pela garantia dos direitos. As reflexões aqui apresentadas assim se orientam e, como tal, tem o propósito de contribuir para o avanço não só conceitual, mas também ético-político, da Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

Da Forma Integrada de Finalidades Formativas ao Conteúdo Integrado da Escola Unitária: uma travessia necessária

A primeira questão a que o tema nos convida a refletir é sobre o que significa a integração entre a educação básica – seja ela na modalidade EJA ou não – e a educação profissional. Ainda que sejamos levados a compreender tal integração como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendemos integração como algo mais amplo.

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa 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. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

As dimensões fundamentais da vida, que estruturam a prática social – aqui apontadas como o trabalho, a ciência e a cultura – são por nós compreendidas como apresentamos a seguir. O trabalho é processo de objetivação humana inerente ao ser e mediação fundamental de suas relações com a realidade material e social (sentido ontológico do trabalho).² Como afirma Marx,

Certamente o trabalho, a *atividade vital*, a vida *produtiva*, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico;... Em consequência, o elemento do trabalho é *objetivação da vida genérica do homem*: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (Marx, 2001, p. 116-117; grifos no original).

O trabalho é, também, prática econômica, cujo conteúdo é definido pela historicidade do modo de produção. Afinal:

[...] até as categorias mais abstratas – precisamente por causa de sua natureza abstrata –, apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinidade desta abstração, igualmente produto de condições históricas, e

não possuem plena validade senão para estas condições e dentro dos limites destas. (Marx, 1988, p. 120).

Assim, se o significado do trabalho deve ser considerado em sua acepção geral – como atividade produtiva, determinação ontológica fundamental da humanidade, ou do modo realmente humano de existência (Mészáros, 2006) – em sua acepção particular, seu significado é redefinido pela forma capitalista da divisão do trabalho.

Nessa forma, entre o trabalhador e sua atividade produtiva vital se inter põem a propriedade privada, o intercâmbio e a divisão social do trabalho. Essas compõem um complexo cujo único fator absoluto é o trabalho. “Absoluto porque o modo de existência humano é inconcebível sem as transformações da natureza realizadas pela atividade produtiva” (Mészáros, 2006, p. 79). Em consequência, a superação da alienação implica o resgate do sentido ontológico do trabalho.

Disto decorre a possibilidade e a pertinência pedagógicas de se compreender o conhecimento humano como produto de necessidades e práticas do ser social, que, historicamente condicionaram o contraditório avanço das forças produtivas. Como afirma Luckács (1981, p. 21), “[...] o trabalho criou a ciência como órgão auxiliar para alcançar um patamar cada vez mais elevado, cada vez mais social”. O mesmo ocorre em relação à cultura, correspondente às linguagens e aos códigos éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de um grupo social.

Luckács explica que na formação do “complexo social” constituído pela relação entre trabalho, ciência e cultura existe um condicionamento no qual, ontologicamente, um momento é o pressuposto para a existência do outro, sem que a relação possa ser invertida. Assim é a relação que existe entre o trabalho e os outros momentos do complexo constituído pelo ser social. Mesmo extensas, vale a pena transcrever literalmente algumas partes da explicação do autor, que nos dão clareza quanto ao sentido do trabalho como o princípio ontológico da referida integração. Diz ele:

[...] é sem dúvida possível deduzir geneticamente a linguagem e o pensamento conceptual a partir do trabalho, uma vez que a execução do processo de trabalho põe ao sujeito que trabalha exigências que só podem ser satisfeitas reestruturando ao mesmo tempo quanto à linguagem e ao pensamento conceptual as faculdades e possibilidades psicofísicas presentes até aquele momento, ao passo que a linguagem e o pensamento conceptual não podem ser entendidos nem em nível ontológico nem em si mesmos se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho e nem muito menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho. É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceptual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime estas interações, mas, ao contrário, as

reforça e as intensifica. Disto se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceptual e vice-versa. ... Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas num outro trabalho, elas se tornam gradativamente autônomas – em sentido relativo – ou seja, são generalizadas e fixadas determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um determinado procedimento, mas, ao contrário, adquirem um certo caráter de generalidade como observações que se referem a fatos da natureza em geral. São estas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem na noite dos tempos. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disto, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências de fato autônomas (Luckács, 1981, p.27).

Portanto, o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão essa indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo. Em outras palavras, como resume Demerval Saviani:

[...] num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação (Saviani, 1989, p. 1).

Por outro lado, produzimos nossa existência em contextos produtivos concretos, também configurados economicamente pelo modo de produção, e com características históricas correspondentes ao nível de avanço das forças produtivas e de contradições das relações sociais de produção. Tais características colocam, para os sujeitos, exigências específicas de domínio técnico-científico, para que se tornem aptos a produzir sua existência mediante a inserção nesses contextos. É nessa perspectiva que o trabalho se torna princípio educativo num segundo sentido, ou seja, “na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”³³ (Saviani, 1989, p. 2). São essas exigências que se tornam os fundamentos de atividades

produtivas, cujo exercício especializado configuraram, historicamente, o mundo das profissões.

De fato, a emergência das profissões modernas é consequência da divisão social e técnica do trabalho, exacerbada na divisão entre trabalho intelectual e manual, sendo hierarquizadas de acordo com as classes e estratos de classes sociais que poderão exercê-las. Do ponto de vista da formação, as profissões passam a ser classificadas de acordo com o nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. É nesse sentido, então, que os contextos produtivos vão colocando exigências para a educação, seja de aprendizagens básicas, seja das aprendizagens específicas para o exercício profissional.

Se a relação entre trabalho e educação é tanto ontológica quanto histórica, na emergência da era moderna a vinculação entre produção e ensino foi abordada de forma diversa pelos economistas clássicos e os socialistas utópicos. Os primeiros consideravam que a fragmentação e a simplificação dos procedimentos de trabalho levariam a um tal embrutecimento do trabalhador que este deveria ser docilizado e disciplinado desde a infância. Esse preceito levou Adam Smith, ainda no século XVIII, a recomendar o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas (Marx, 1988). No início do século XX, no texto *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (1991a), por sua vez, se referiu à adaptação psicofísica do trabalhador à nova estrutura social como uma necessidade determinada pela racionalização industrial.

Em oposição à vinculação de ordem economicista entre produção e ensino, encontramos, em outro - polo, duas tendências aparentemente contraditórias, mas que trazem no bojo de suas idéias a mesma problemática: a primeira, de clara inspiração iluminista e que remonta à gênese da pedagogia moderna com Comenius, com Rosseau e com Pestalozzi, dando ênfase à organização do espaço escolar e aos métodos que proporcionam o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. A infância era entendida na sua especificidade, enquanto o trabalho, o jogo e a atividade em geral, constituíam-se como elementos didáticos, lúdicos e formativos que convergiam para o desenvolvimento livre e harmonioso da criança.

A segunda tendência é esboçada pela instrução técnico-profissional – que antes era realizada predominantemente no trabalho, mas que se transferia progressivamente para a escola – e pelas idéias dos socialistas utópicos Saint-Simon, Fourier e Owen. Esses buscarão no trabalho industrial e na combinação com a instrução as bases para a construção de suas pedagogias. Longe de serem polos opostos, esses dois caminhos convergem para um mesmo ponto comum: o trabalho e a produção, como podemos ver a seguir:

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da Revolução Industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de

acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através das formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo, o homem capaz de produzir ativamente (Manacorda, 2006, p. 305).

Desse modo, podemos afirmar que é a partir da Revolução Industrial que a educação torna mais explícita os seus vínculos com a produção da vida material, e passa a encarar o trabalho ou a formação para vida produtiva, como elemento indissociável e como princípio que ordena o sistema de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas, reproduzindo as relações sociais de produção e conformando os sujeitos à ordem da sociedade capitalista. A escola, que antes educava para o fruir e que se centrava num saber desinteressado, passa a educar para o produzir; assim como a ciência, centrada na busca desinteressada da verdade, assume-se cada vez mais como ciência aplicada e a serviço do capital. Estreitam-se, assim, os laços que unem a escola à fábrica, e dos quais a ciência participa como elemento integrador, ainda que subordinada e comprometida com a ordem capitalista.

Em um sentido distinto, tanto dos economistas clássicos quanto dos iluministas e dos utópicos, ainda que sob alguma influência desses, desenvolve-se o pensamento pedagógico de Marx e de Engels, postulando o trabalho como elemento formativo na perspectiva do desenvolvimento integral do indivíduo. Mas apenas propor a associação entre ensino e trabalho como estratégia educativa não é suficiente para compreender o real sentido que tem, para Marx, este princípio. A *pedagogia do trabalho* foi desenvolvida por Marx de modo original, a partir de uma análise das condições históricas concretas e que apreende o movimento dialético que caracteriza a produção capitalista. Conforme nos indica mais uma vez Manacorda:

Nos vários representantes das pedagogias modernas não-marxistas a Revolução Industrial pode ser objeto de lamentação, aceitação a-histórica, ou contraposição utópica; em Marx, é postura consciente de historicidade das relações sociais e do seu reflexo na ideologia, é prontidão para captar, no dado histórico, a tendência do movimento (2006, p. 104).

Marx criticou o ensino industrial, defendido pelos burgueses, destinado ao treinamento dos operários. No *Manifesto do Partido Comunista* (Marx, 1996), figura como programa da revolução, o ensino público e gratuito a todas as crianças; a abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual; e a unificação do ensino com a produção material.

Mais tarde, os termos *educação politécnica* e *educação tecnológica*⁴ serão utilizados por ele, explicitando sua defesa por um ensino que não seja apenas polivalente, mas que permita a compreensão dos fundamentos técnicos-científicos dos processos de produção. A formulação dessas propostas tem como motivação a adoção de medidas pós-revolucionárias que confluem para a passagem a uma sociedade sem classes, onde todos trabalhem e na qual o desenvolvimento *omnilateral* das capacidades seja premissa e resultado do fim da divisão do trabalho fundada na propriedade privada. Sabia-se que a viabilidade de um desenvolvimento *omnilateral* posta pela indústria só seria plenamente realizável numa sociedade livre da propriedade privada. Desse modo, o princípio da união entre ensino e trabalho estava colocado como parte de um programa político de transição de uma sociedade capitalista para uma sociedade pós-capitalista.

No século XX, particularmente nos anos de 1930, Antonio Gramsci atualizou o programa marxiano de educação, especialmente ao se contrapor à reforma Gentile realizada na Itália fascista e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a escola profissional. Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária, como se pode ver a seguir:

[...] a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 1991b, p. 118).

A escola unitária tem um princípio que a organizaria, qual seja, o trabalho. Vejamos em suas próprias palavras:

O conceito e o fato do trabalho (como atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 1991b, p. 130).

Neste texto, com a singularidade das palavras de Gramsci, encontramos o significado do trabalho como princípio educativo tal como tentamos expor até aqui: o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo social, histórico e contraditório. Esse processo elide qualquer determinação sobre-humana dos fatos, mas coloca no real as razões, o sentido e a direção da história feita pelos próprios homens. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento da necessária formação para o exercício da vida produtiva se agrega ao preceito da escola unitária, posto que esta proporcionaria aos estudantes experiências de orientação profissional, possibilitando-os a passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Porém, também essas escolas modificariam seus propósitos em contraposição à hegemonia capitalista, posto que visaria não somente a formação de operários qualificados, mas de dirigentes da classe trabalhadora. Diz ele:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que o operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo (Gramsci, 1991b, p. 137).

Vemos, então, que em Gramsci, o trabalho como princípio educativo não impõe à escola a finalidade profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. É o que vemos, quando este afirma que a carreira escolar é um ponto importante no estudo da organização prática da escola unitária, considerando seus vários níveis, de acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a escola pretende alcançar. Assim, para ele,

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional⁵) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (Gramsci, 1991b, p. 123).

E acrescenta:

[...] eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (Gramsci, 1991b, p. 124).

Com esses destaques, queremos sustentar nossa compreensão de que a concepção de educação integrada – aquela que integra trabalho, ciência e cultura – tendo o trabalho como princípio educativo não é, necessariamente, profissionalizante. Esta finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por, pelo menos, três razões que expomos a seguir.

A primeira delas é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – em nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. Ainda que a profissão não garanta ingresso e/ou a permanência em determinados contextos produtivos, o reconhecimento social obtido pelos correspondentes títulos e diplomas produzem relações de identidade⁶ que implicam formas intersubjetivas de enfrentamento da questão social sob a crise capitalista contemporânea. E esta vem a ser a segunda razão que torna pertinente a possibilidade de profissionalização no ensino médio.

A terceira razão refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio⁷. Assim, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, dadas as outras razões e condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. Foi nesses termos que Ramos, Frigotto e Ciavatta afirmam:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Ramos; Frigotto; Ciavatta; 2005, p. 45).

As Implicações Políticas e Pedagógicas da Integração Educação Básica e Profissional na EJA

Por tudo que expusemos, não podemos deixar de reconhecer, então, que a forma integrada entre educação básica e educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos é uma expressão contraditória desta sociedade

de classes caracterizada pela negação dos direitos sociais. Ou seja, se ignorássemos as mediações históricas de nossa sociedade, talvez afirmaríamos que o ensino médio, como etapa da educação básica, não deveria ser profissionalizante, posto que não enxergaríamos as razões que sustentam de sua pertinência. Da mesma forma, a EJA poderia não ser modalidade de educação básica, mas corresponder à educação continuada, pós-obrigatória e, nesses termos, ser destinada aos sujeitos que já tenham concluído a educação básica visando à formação e à atualização profissional.

O fato, porém, é que, de forma singular para a classe trabalhadora, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização de jovens como uma necessidade. Por outro lado, a EJA continua sendo predominantemente reparadora da negação do direito à educação básica àqueles que a ela não tiveram acesso ou não permaneceram em idade considerada apropriada. Quando profissionalizante, justamente por estar combinada com essa negação, a educação de jovens e adultos está sempre no limite de se fazer substitutiva desse direito. Diante dessas contradições, perguntamos: quais as implicações políticas de, mantida a função reparadora da EJA, se incorporar a profissionalização nessa modalidade?

A primeira implicação que se evidencia refere-se à possibilidade deletéria de, após significativos avanços conceituais, voltar-se a converter a EJA em educação compensatória, substituindo a educação básica pela profissionalização. A segunda implicação, que não se desvincula da primeira, mas a sustenta frente ao caráter flexível da acumulação capitalista contemporânea, é inscrever a EJA no mito da empregabilidade e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva.

Essas implicações nos levam a interrogar o quanto o trabalho, no seu sentido e na sua finalidade econômica, isto é, como profissionalização, deve estar mais ou menos inserido na EJA, posto não considerarmos que essa relação seja equivalente para os jovens e para os adultos. Explicamos: para as pessoas que constroem suas trajetórias formativas em tempos lineares e considerados regulares, mediante um processo de escolarização que acompanha seu desenvolvimento etário, a educação básica tende a preceder a educação profissional, de modo que a relação entre conhecimento e atividade produtiva seja mais imediata a partir de um determinado momento da vida escolar. No caso brasileiro, isso tende a ocorrer a partir do ensino médio por dois motivos. Primeiro porque, nesse momento, os/as jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa (dimensões também indissociáveis). A experiência educativa nessa etapa, então, deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes. Dentre esses elementos estão as características do mundo do trabalho, incluindo aqueles que contribuem para a realização de escolhas profissionais.

O segundo motivo pelo qual a relação entre trabalho e conhecimento tende a se aproximar mais no ensino médio é o fato de este possibilitar compreender

o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva. Nesse momento, então, o acesso ao conhecimento sistematizado proporciona a formação cultural e intelectual do estudante, permitindo “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, inciso I. Brasil, 1998).

No caso das pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar com essa mesma linearidade, ou não podem assim fazê-lo a partir do ensino fundamental – como os jovens que não esperaram pela conclusão do ensino superior para trabalhar – a relação entre educação e trabalho é muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-las para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer.

A vida contemporânea tem aumentado significativamente os desafios que implicam essa relação. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior *flexibilidade* para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho – caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão –, quanto às externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc. O conceito de educação continuada vem definir o sentido da educação de jovens e adultos frente a essa realidade: a necessidade de aprender para toda a vida.

O problema, entretanto, está no fato de não termos a educação básica universalizada para todos os sujeitos. Assim, no momento em que, das pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade, é solicitada a capacidade de *reconverterem* permanentemente seus saberes profissionais, a elas ainda não se garantiu a formação básica que contribua para o seu reconhecimento como sujeitos sociais, como cidadãos e trabalhadores. Se para as pessoas de trajetória escolar considerada regular a educação básica e a profissional, a formação para a cidadania e para o trabalho, os conhecimentos gerais e os específicos, se relacionam mediatamente; para aquelas pessoas jovens e adultas tudo isso se relaciona de forma muito imediata. Além disso, para essas pessoas a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho.

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito a ela – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, antes por sua característica

ontológica e, a partir disso, na sua especificidade histórica que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

Por isso, um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica e fetichize a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Sob esses argumentos, não é suficiente uma política de educação que limite a EJA aos cursos e aos exames supletivos, cujo objetivo vise exclusivamente à conclusão das etapas da educação básica e não à plena formação dos sujeitos. No mesmo sentido, não se pode admitir que a educação profissional seja planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista, antes de tudo, os interesses da produção e, só depois, os interesses dos trabalhadores. Essa abordagem coloca os trabalhadores como *objetos* da produção e do mercado de trabalho, contrariamente ao compromisso ético-político de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo. Sujeitos esses concretos, que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, no sentido não de se adequarem à realidade dada, mas de compreendê-la, apropriar-se de seus potenciais e transformá-la. Espera-se que um projeto educacional com esses princípios pode estar comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e das injustiças sociais.

Nesses termos, apresentamos outras duas implicações e/ou perspectivas políticas da integração entre educação básica e profissional na EJA, de conteúdo distinto daquelas primeiras. Trata-se de considerar que a educação profissional é um direito de todos e, assim, não seria justo que aqueles aos quais o direito à educação básica foi negado, tivessem que esperar a reparação deste para só depois buscar a educação profissional. Há que se admitir, ainda, que uma compreensão ampliada de profissionalização – na qual se consideram, para além do aspecto pedagógico, os econômicos, sociológicos, psicológicos e ético-políticos dessa condição, muitos trabalhadores adultos, mesmo pouco escolarizados, consideram-se – podendo ser ou não assim reconhecidos – profissionais. Portanto, o acesso à educação profissional sistemática de forma integrada à educação básica pode tanto consolidar e legitimar, pela mediação do saber científico, essa condição; quanto possibilitar, de fato, uma nova formação profissional.

A outra implicação refere-se à inserção do trabalho como princípio educativo na EJA, considerando o primeiro sentido atribuído à concepção de educação integrada, qual seja, voltado para a formação *omnilateral* dos sujeitos. Sob essa perspectiva, em que a formação se desenvolve com base na integração

entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho e à ideologia da empregabilidade. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Assim, formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e crítico de profissões, não se esgotando nelas.

Essa concepção de formação profissional, fundada nos princípios da integração já discutidos, traz implicações pedagógicas substantivas, pois nos desafia a construir a integração de conhecimentos, tradicionalmente diferenciados como gerais e como específicos. Com esta mesma preocupação, Ramos (2005) discute possibilidades e desafios para a construção do currículo no ensino médio integrado. A autora recorre à explicação de Santomé (1998), quando este nos diz que a denominação de *currículo integrado* tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

Segundo ele, o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo, então, poderia ser reservado à interrelação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

A idéia de integração em educação é também tributária da análise de Bernstein (1996). Segundo este autor, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

A proposta de integração que defendemos, incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir a finalidade precípua da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos, nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Assim, enquanto Santomé define a integração como a compreensão global do conhecimento, nós a expressamos como a perspectiva pedagógica de promover a compreensão do real como totalidade (Kosik, 1978). Isto exige que se conheçam

as partes do fenômeno estudado bem como as relações entre elas. O conhecimento se faz pela apreensão dessas relações, na forma de teorias e conceitos.

O currículo integrado, conforme o entendemos, organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar.

Esta concepção pressupõe que as disciplinas escolares sejam responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica. A interdisciplinaridade, na perspectiva dialética, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Esta concepção de currículo integrado traz, ainda, a preocupação com a historicidade do conhecimento. Essa perspectiva entende ser a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico.

Histórico porque o trabalho pedagógico ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Dialético porque a razão de se estudar um processo de trabalho não está na sua estrutura formal e procedimental aparente, mas na tentativa de captar os conceitos que os fundamentam e as relações que os constituem.

Por isto nos perguntamos se os processos de produção, como partes de uma realidade mais completa, podem ser tomados como um objeto de estudo para a elaboração de uma proposta curricular integrada, considerando-se suas múltiplas dimensões, dentre as quais a econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos requeridos para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como *leis gerais* que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a

objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Por isto, como já afirmamos, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Além da proposta curricular, as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. Esses devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros. Isto não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum pelo conhecimento científico, permitindo a apreensão dos fenômenos na sua forma pensada (Kosik, 1978).

Os processos e as relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites. A diferença de um currículo dessa natureza daquele que se apóia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodológica e pedagogicamente.

Dentre tantas outras, uma pergunta diante dessa reflexão refere-se à carga horária dos cursos integrados de EJA, considerando a já diferenciação da educação regular. O sentido dessa diferenciação está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. A coerência ética desse pressuposto nos leva a enxergar a educação básica e a profissional para além da sistematização dos conhecimentos gerais dos estudantes e o aprimoramento e do reconhecimento de seus saberes profissionais. Processos complexos de desconstruções e reconstruções conceituais são necessários para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos e, portanto, para uma formação a que têm o direito.

Outra questão, que nos remete à regulamentação do PROEJA, refere-se à delimitação de cargas horárias para a formação geral e a profissional. Isto, certamente visa assegurar o lugar da primeira, que não pode ser substituída pela segunda. Porém, se o currículo integrado baseia-se na unidade de conhecimentos gerais e profissionais e numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, o recorte e a pré-determinação de cargas horárias destinadas a cada dimensão da formação pode causar dualismo e superposições, comprometendo-se a integração. Certamente, compreender e

realizar a unidade como síntese do diverso e a totalidade para além da soma das partes, é um meio para superar tais limitações e dicotomias e avançarmos conceitual e empiricamente na Educação de Jovens e Adultos.

Considerações finais

Apresentamos algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos que nos desafiam a incluir o trabalho como uma dimensão fundamental da formação desses sujeitos. Reiteramos que um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não enfrenta as contradições do processo de produção da existência sob relações desiguais. Por outro lado, tomar o trabalho somente em sua dimensão econômica, ou como contexto, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Por isso, o trabalho precisa se constituir como um princípio educativo, primeiramente na sua dimensão ontológica para, então, ser compreendido nas suas manifestações históricas, especialmente na sua contradição principal, qual seja, entre seu potencial emancipatório e os determinantes da alienação e da exploração que predominam, quando o trabalho se transforma em mercadoria.

Por essas razões, discutimos que tais desafios trazem implicações para as políticas de educação e de trabalho, além daquelas próprias ao campo pedagógico. Do ponto de vista político, a crítica que fazemos às tendências mercantis e economicistas que caracterizaram as políticas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja superação ainda não se logrou no atual governo, tem por finalidade insistir na defesa de que o atendimento à educação básica de crianças e de jovens não pode implicar a negação desse direito aos adultos trabalhadores.

Pelo mesmo motivo, não nos furtamos a denunciar os equívocos cometidos na instituição do PROEJA, que poderiam comprometer a virtuosidade de uma política necessária. Por outro lado, também não nos abstermos de reconhecer publicamente o movimento positivo de recolocar essa iniciativa como uma política pública centrada no princípio do direito universal e subjetivo à educação e ao trabalho.

As lutas dos educadores comprometidos com a EJA têm avançado e, mesmo lentamente, promovido conquistas importantes. A construção de um projeto de sociedade democrática de corte democrático-popular ainda é a principal condição e também o condicionante para assegurarmos a plenitude desse direito a toda a população brasileira.

Sob o enfoque pedagógico, finalmente, a forma integrada de oferta da educação básica com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, que agora reiteramos. Integra conhecimentos gerais e específicos, proporcionando a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da

ciência e da cultura. Orienta-se pela utopia de superar a dominação dos trabalhadores formando-os como dirigentes pela mediação do conhecimento.

Como enfrentamento de necessidades sociais concretas na perspectiva de outra sociedade, a educação integrada pode ser uma mediação importante para a construção da escola unitária, ou seja, de um movimento que “significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (Gramsci, 1991b, p. 125).

Sob esses princípios, é importante compreender que a relação entre educação básica e profissional deve permitir compreender a ciência como força produtiva, assim como a apropriação do sentido do trabalho pelo trabalhador evidencia o sentido vivo, produtivo e histórico dos conhecimentos científicos. De tais diretrizes decorre que a formação profissional que possibilita a reapropriação pelo trabalhador de seu potencial criador e transformador é aquela mediada pelo conhecimento e que, portanto, pressupõe a educação básica como dela indissociável. A isto chamamos de educação integrada, muito além de ser uma forma específica de oferta conjunta de ambas.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

- 1 Este artigo tem como base o texto elaborado para fins de exposição na sessão temática dos GTs Trabalho e Educação e de Educação de Jovens e Adultos, realizada na 31ª Reunião Anual da Anped, realizada no período de 19 a 23/10/2008, em Caxambu. Esta é uma versão revista e ampliada.
- 2 Para a formulação do conceito de trabalho tal como apresentamos aqui, nos apoiamos no pensamento de Marx (1988); Lukács (1978); Mészáros (2006).
- 3 Não esquecemos que, na sociedade capitalista, a força de trabalho humana se transforma em mercadoria e a participação dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo se dá pela venda de sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, sendo o trabalho não-pago que o trabalhador realiza para o capitalista, a fonte de mais-valia e a base da reprodução e da acumulação capitalistas. Portanto, a natureza da participação dos sujeitos no trabalho socialmente produtivo se transformaria radicalmente numa sociedade baseada na socialização dos meios de produção, na qual a divisão social do trabalho não se basearia na propriedade privada, mas sim na utilidade social dos diversos tipos de trabalho.
- 4 Em seus estudos, Manacorda (1991), conclui que em Marx esses termos não são usados como sinônimos. Entretanto, algumas traduções equivocadas e a preservação do termo por Lênin consagraram este termo como marca da educação socialista. A atualização deste debate pode ser encontrada em Saviani (2007) e Nosella (2007).
- 5 Entendemos que a ressalva feita por Gramsci em relação a um *humanismo no sentido amplo* e não apenas em *sentido tradicional* implica compreender o humanismo não na

perspectiva essencialista, que levaria a uma pedagogia escolástica (lembramos que o termo *tradicional* em pedagogia está vinculado ao pensamento de Herbart, para o qual a escola cumpria a função da transmissão de valores e de formação moral dos estudantes); mas implica compreender o humanismo na perspectiva histórico-dialética, no sentido de que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas enfrentadas e transformadas por ele próprio. Este universo “humano” é o universo do trabalho, da ciência e da cultura.

6 Os estudos de Claude Dubar (1997) sobre “formas identitárias” são recomendados. Duas dissertações de mestrado (Batista, 2007; Simões, 2007) e uma tese de doutorado recentes (Arruda, 2007) demonstram como a escola e o ensino técnico se constituem em mediações fundamentais para os jovens oriundos da classe trabalhadora na construção de seus projetos de vida e na busca de autonomia, sendo o trabalho um meio de realização no presente e de perspectivas futuras, dentre essas o prosseguimento de estudos em nível superior.

7 Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 1998) determinaram que o ensino médio deveria ter como contextos do processo de ensino-aprendizagem, a cidadania e o trabalho, este último explicitamente referenciado, ainda, no que se designou como “preparação básica para o trabalho”. Salvo como doutrina, tais diretrizes pouco alteraram materialmente a forma de ver e de abordar o trabalho nas escolas de formação geral. A crítica aos limites dessa concepção do trabalho como contexto apresentada nas diretrizes podem ser encontradas em Ramos (2004).

Referências

ARRUDA, Maria da Conceição. **Educação & Trabalho: panacéia ou possibilidade?** Com a palavra os alunos do ensino médio técnico. Programa de Pós-Graduação em Educação/Pontifícia Universidade Católica, 2007. Tese (Doutorado em Educação).

BATISTA, Fátima. **Jovens atores sociais na interlocução com o mundo do trabalho: possíveis mediações são feitas pela escola de ensino médio?** Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estácio de Sá, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Código e Controle.** Petrópolis, Vozes, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: Legislação Básica.** Brasília: PROEP, 1998.

BRASIL. CNE. Parecer n. 15, de 01 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em: 07 dez. 2008.

BRASIL. MEC. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5840.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2008.

- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.
- IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, 4, p. 1-18, 1978.
- LUKÁCS, George. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Editori Riuniti, 1981.
- MANACORDA, Mario. **A História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006
- MARX, Karl. **O Capital**. Livro I, Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da alienação**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 2006.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 137-151, jan./abr., 2007.
- RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 37-52.
- RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.
- RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.
- SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 152-165, 2007.
- SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal Fluminense, Dissertação (Mestrado em Educação), 2007.



UNESCO. **Declaração de Hamburgo.** Agenda para o Futuro. V Conferência sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

Marise Nogueira Ramos é doutora em Educação, professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e da Faculdade de Educação da UERJ. É professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz.
E-mail: ramosmn@gmail.com

