

MODELO ECONÔMICO, FLEXIBILIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E PROEJA

Jacqueline Maria Barbosa Vitorette
Universidade Federal de Goiás
vitorettejac@gmail.com

Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro
Universidade Federal de Goiás
mdrc@ifg.edu.br

Sebastião Cláudio Barbosa
Instituto Federal de Goiás
sebcbar@yahoo.com.br

Walmir Barbosa
Universidade Federal de Goiás
wb@ifg.edu.br

Resumo: Este trabalho desenvolve uma reflexão sobre o PROEJA, situando-o no processo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas no Brasil atual. Entende-se que, por dentro e para além do metabolismo do sistema capitalista, o PROEJA deve avançar para a constituição de uma política pública que, partindo da ontologia do trabalho, concorra para a formação integral e *omnilateral* do trabalhador.

Palavras-chave: flexibilização; integração; PROEJA.

INTRODUÇÃO

Esse texto faz uma reflexão sobre o PROEJA, situando-o no processo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas no Brasil atual.

Analisa a perspectiva de, partindo da existência do PROEJA, conceber uma política pública que considere a ontologia do trabalho e concorra para a formação *omnilateral* do trabalhador. Para tanto, este artigo está dividido da seguinte forma: 1) Padrão de reprodução do capital, modelo econômico e educação no Brasil; 2) Formação profissional flexível e PROEJA; 3) Formação profissional integrada e PROEJA; 4) Considerações finais.

1. PADRÃO DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL, MODELO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Entre o final dos anos 1940 e meados dos anos 1970, vigorou, em termos mundiais, o padrão de reprodução do capital fordista-keynesiano¹. Ele foi marcado por aspectos como a matriz tecnológica eletromecânica, a vigência do ‘modo de regulação social fordista’, o controle

acentuado dos fluxos internacionais de mercadorias e de capitais e a forte intervenção do Estado na economia.

No Brasil, o padrão de reprodução do capital fordista-keynesiano materializou-se no modelo econômico desenvolvimentista, apoiado na política de industrialização por meio de substituição de importações. Entre os anos 1940 e meados dos anos 1950, este modelo buscou se viabilizar predominantemente por meio do autofinanciamento, mediante exportações de bens agropecuários e minerais. Entre meados dos anos 1950 e final dos anos 1980, este modelo apoiou-se sobre a ampliação e diversificação das fontes de financiamento interno, mas assumiram realce as fontes de financiamento externo, com destaque para o padrão de endividamento externo e a entrada das filiais das empresas multinacionais.

Consolidou-se, entre os anos 1940 e 1980 estruturas, concepções e políticas educacionais de Estado fundamentalmente elitistas e restrita, em termos de acesso, às fases iniciais da formação básica. A formação profissional se dirigia, predominantemente, a parcelas não muito amplas dos trabalhadores urbanos, e era apoiada em modelos pedagógicos rígidos oferecidos basicamente por empresas e instituições do Sistema S, atendendo às demandas das empresas urbanas apoiadas em tecnologias eletromecânicas e em métodos fordistas de produção. Esta educação, voltada prioritariamente para o atendimento ao mercado de trabalho, foi operacionalizada de forma centralizada e verticalizada com pouca participação de representações políticas dos trabalhadores. Esta forma de operacionalização guardou coerência com a definição dos conteúdos da formação profissional centrada na oferta de cursos tradicionalmente consagrados², realizados por entidades solidamente constituídas, com cursos pré-estabelecidos nacionalmente e sem correlação com as características sócio-culturais e econômicas das regiões e localidades.

No Brasil, desde os anos 1970, teve curso a crise do padrão de financiamento dependente-associado. O montante da dívida externa acumulada e a remessa de lucros e dividendos evidenciavam os limites do modelo econômico desenvolvimentista e do seu padrão de financiamento. Estes e outros limites foram explicitados e intensificados por meio do primeiro choque do petróleo de 1973/74³.

A tentativa de equacionar as limitações acima referidas foi buscada por meio do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND 1975-1979). Ele propôs aprofundar a diversificação da estrutura produtiva industrial, permitindo substituir importações de bens industrializados por meio da sua produção interna e diversificar a pauta de exportação com a ampliação de bens manufaturados. A expansão do endividamento externo para a implantação do II PND (num contexto de taxas de juros internacionais em elevação) acentuou ainda mais os limites do modelo econômico e do seu padrão de financiamento. O segundo choque do petróleo de 1979 e a elevação da taxa de juros internacionais de 1980, com impactos produtivos e financeiros profundos no país, decretaram a crise agônica do modelo econômico e do padrão de financiamento (CARNEIRO, 2002).

Entre meados dos anos 1970 e meados dos anos 1980, ocorreu a transição e consolidação do padrão de reprodução do capital flexível-neoliberal nos países de capitalismo central e o

início da transição em uma diversidade de países periféricos. Ele foi marcado por aspectos como: a consolidação da matriz tecnológica microeletrônica; a flexibilização das relações de trabalho e das políticas sociais; a privatização de empresas estatais; a liberalização dos fluxos internacionais de mercadorias e de capitais; a redução da intervenção do Estado e a desregulamentação da economia.

A crise do modelo econômico desenvolvimentista e do padrão de financiamento dependente-associado e a instalação do modelo econômico exportador apoiado na especialização produtiva e no padrão de financiamento subordinado-integrado⁴ promoveram a integração das estruturas econômicas e sociais ao padrão de reprodução do capital flexível-neoliberal. O novo modelo econômico e o novo padrão de financiamento acarretaram transformações nas relações capital-trabalho, mediante a desestruturação do mercado de trabalho e o processo generalizado de precarização do trabalho, com desdobramentos como o crescimento do desemprego estrutural e o aumento do trabalho informal; a reconfiguração da correlação de forças entre as frações do capital no âmbito do bloco no poder, com o capital industrial *stricto sensu* perdendo a hegemonia política e a liderança do processo econômico e da dinâmica macroeconômica, em favor do capital financeiro (nacional e internacional) e do capital industrial que se financeirizou organicamente; a inserção econômica internacional passiva, com abertura comercial e financeira e especialização comercial externa concentrada em *commodities* agropecuárias e minerais (*in natura*, semimanufaturadas e manufaturadas), complementados com setores específicos de atividade industrial intensivos no uso de capital e de tecnologia, com destaque para o setor de atividade econômica produtor de veículos e materiais de transportes, submetendo a dinâmica macroeconômica às conjunturas do comércio internacional e aos movimentos de curto prazo do capital financeiro nacional/internacional; a redefinição da estrutura e do funcionamento do Estado mediante privatização de estatais, desregulamentação/proposição econômica de novo marco regulatório via agências reguladoras e regulamentos próprios, redução da capacidade do Estado de conceber/realizar política econômica soberana e de realizar investimentos e condução de reformas liberais (previdenciária, trabalhista); e a reestruturação do sistema financeiro por meio da sua concentração, da redução do número de bancos públicos, da desnacionalização do setor bancário-financeiro, da atuação prioritária dos bancos privados nos serviços bancários e no financiamento da dívida pública e da preservação do financiamento de longo prazo predominantemente realizado por bancos públicos (ARIDA, 2003; FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007).

O novo modelo econômico e o novo padrão de financiamento refletiram o projeto de integração periférica, apoiado na industrialização aberta ao capital internacional e especializada em apenas alguns ramos produtivos, na estrutura e formas de financiamentos organicamente internacionalizados e no desenvolvimento científico e tecnológico doméstico de estágio secundário. A propriedade e a rentabilidade financeira passaram a compor de forma significativa os ganhos de bancos, empresas e famílias. Nesse contexto, o Estado se rendeu à dívida pública interna⁵ e o bloco no poder foi submetido à hegemonia das frações burguesas financeirizadas.

Teve curso desde então uma nova estrutura, concepção e política de educação, mas repondo o caráter elitista sobre novas bases, ampliando o acesso e os níveis de escolaridade. No que tange à educação profissional, consolidou-se uma concepção e política de *formação profissional flexível*. Primeiramente, a sua operacionalização foi concebida para ser descentralizada⁶, buscando envolver diversos atores sociais como governos estaduais, empresários e, em certa medida, trabalhadores. A execução descentralizada pressupôs, ainda, uma flexibilização na definição dos conteúdos da formação e também na demanda de empregadores e empregados com os cursos concebidos a partir das características sócio-culturais e econômicas das regiões e localidades, invertendo o formato que havia orientado a formação profissional no Brasil durante o modelo econômico desenvolvimentista.

A ‘flexibilização’ ocorreu, ainda, pela mobilização de uma diversidade de entidades diretamente vinculadas à formação, de caráter público (escolas técnicas municipais, estaduais e federais) e privado (Sistema S, escolas sindicais de formação), tradicionalmente ou não vinculadas à formação profissional. Essa flexibilização assumiu uma dimensão paradigmática na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como estruturas *multicampi*, com a finalidade de atuar ofertando vagas em todas as modalidades e níveis de ensino, convergindo ensino, pesquisa e extensão, adequados aos contextos e localidades e protagonizando o seu desenvolvimento, com professores cujas carreiras abrangem a educação básica, a técnica e a tecnológica.

A perspectiva seria alcançar uma formação profissional adequada à tecnologia e à gestão pós-fordista. Em primeiro lugar, uma formação que, ao centralizar-se na demanda, seria flexível e ágil no acompanhamento das transformações tecnológicas e dos novos e recorrentes requisitos dos métodos de gestão flexíveis. Portanto, a formação profissional como adequação continuada aos demandantes por mão-de-obra qualificada e por ocupações profissionais em constante transformação. Em segundo lugar, uma formação profissional capaz de dar respostas às demandas diferenciadas que emergem da heterogeneidade dos integrantes do mundo do trabalho e da segmentação do mercado de trabalho. As demandas poderiam estender-se, por exemplo, da empresa confeitaria ao trabalhador programador de um torno de comando numérico, de modo a possibilitar, cada qual no seu “segmento de trabalho”, encontrar “emprego” ou “trabalho”. Em terceiro lugar, uma formação profissional que, sendo sensível às demandas regionais/locais, concorresse para a especialização econômico-produtiva nos diversos níveis de territorialidade (municípios, microrregiões), a partir das dinâmicas estabelecidas pelo mercado e/ou induzidas pelas políticas regionais de Estado. Uma concepção e política de formação profissional adequada a uma divisão inter-regional do trabalho em configuração e/ou reconfiguração.

Esta concepção e política de *formação profissional flexível* cria suas próprias limitações. Isto porque, por um lado, parte dos fundos que mantém a educação profissional não está estabelecida em lei, pois está submetida aos imperativos da viabilização do superávit fiscal primário. E, por outro lado, a flexibilização, em termos de descentralização, tem indicado processos de fragmentação, pulverização e rebaixamento da formação, em que pesassem as

diretrizes metodológicas para assegurar um nível razoável de unidade na diversidade e na qualidade.

A contraposição à *formação profissional flexível* demanda a condução de reflexões e práticas que tenham como referência a ontologia do trabalho, na perspectiva da formação *omnilateral* do trabalhador, isto é, uma educação profissional concebida em outros termos.

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL FLEXÍVEL E PROEJA

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos, seja em nível fundamental ou em nível médio, tem sido constituída nesse processo de “descontinuidade e por tênues políticas públicas” (BRASIL, 2007, p. 9), frágil no atendimento real do direito da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, estabelecido na Constituição Federal de 1988. A sociedade civil, a exemplo dos Fóruns de EJA, tem exercido pressão sobre o Estado para garantir políticas públicas que atendam o direito à educação nos termos firmados na Carta Magna, que se traduzem por “programas e projetos.” A EJA é constituída por sujeitos que tiveram negado o seu direito à educação. Eles são parte das classes trabalhadoras, marginalizados dentro do sistema capitalista e desfavorecidos econômica, social e culturalmente.

Em decorrência desse quadro, por meio do Estado, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, intitulado PROEJA. No primeiro momento o programa abrangia apenas a rede federal, conforme o Decreto nº 5.478/2005, que sofreu alterações ampliando a sua abrangência. Assim, com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o PROEJA foi direcionado para atender à formação inicial e continuada de trabalhadores no nível fundamental e nos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Os cursos de PROEJA podiam, a partir daí, ser desenvolvidos pelas instituições públicas dos sistemas de ensino e “pelos entes privados nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”). (BRASIL, 2006).

No que concerne à educação profissional, com a instituição do Decreto nº 2.208/97 ficou impossibilitada a oferta de cursos técnicos integrados. Após a sua substituição pelo Decreto nº 5.154/04 e com a criação do PROEJA é retomada a oferta do curso técnico integrado. Entretanto, o Decreto nº 5.154/04 manteve a oferta do curso técnico concomitante, em que o aluno cursa, na mesma instituição ou em outra, o ensino médio e o ensino técnico, em horários diferentes e matrículas distintas, e o curso técnico subsequente, destinado aos alunos que concluíram o ensino médio.

Embora a legislação tenha proporcionado a formação integrada, contraditoriamente, ao manter as formas concomitante e subsequente, ela tem potencializado a resistência de gestores e professores no sentido da oferta da formação integrada. Assim, no âmbito da *formação profissional flexível*, na qual uma diversidade de níveis, modalidades e formas são autorizadas, emergem diretrizes que remetem para o livre jogo das forças políticas nas instituições – entre as quais predominam concepções tecnicistas e elitistas, conservadoras em última instância – que tende a inibir projetos de cursos concebidos na direção da formação *omnilateral*.

A educação de pessoas que interromperam o processo de escolarização básica foi objeto de políticas, legislações e programas educacionais de maneira mais intensa desde os anos 1990, no Brasil. Programas como Planfor, Prossigo e Alfabetização Solidária expressaram uma ação de governo voltada para a superação do analfabetismo e a ampliação e elevação da formação profissional, tendo em vista suprir as demandas por mão de obra qualificada requeridas pelo advento das novas tecnologias e dos novos métodos produção e gestão, bem como atender às recomendações de instituições internacionais em prol do desenvolvimento com equidade⁷. Salienta-se que esta formação não era concebida na perspectiva da elevação da escolaridade.

Desde as primeiras ações voltadas para a reestruturação produtiva nos planos tecnológicos e de gestão no Brasil, respectivamente, apoiados na tecnologia de base microeletrônica e na flexibilização dos métodos de produção e gestão, ficou evidenciado os limites da formação profissional apoiada no treinamento e na incorporação de habilidades técnicas estritas e rígidas. Assim, os próprios setores hegemônicos do capital, que incorporaram as referidas tecnologias e métodos, reagiram às limitações daquela formação profissional. Aspectos como domínios de linguagem, capacidade de adaptação aos ritmos de reprogramação dos equipamentos e recomposição das responsabilidades no âmbito das células de produção, não foram alvo da formação profissional em curso, evidenciando os limites desta para um novo contexto. As entidades representativas dos trabalhadores e os movimentos e fóruns da educação também conduziram a crítica àquela formação profissional. Realçou-se aspectos como a necessidade da formação escolar e cultural ampla, que incorporasse as disciplinas clássicas, que abordasse temas referentes à formação da cidadania, que articulasse a elevação dos níveis de escolaridade e que abrisse a perspectiva da educação continuada. A crítica que entidades representativas do mundo do capital e do mundo do trabalho realizaram à proposta de formação profissional, baseada em técnicas estritas e rígidas, orientavam-se, entretanto, por perspectivas contraditórias. Assim,

Nesse contexto de transformações no mundo do trabalho, observa-se a ênfase na educação, tanto por parte do trabalhador quanto do capital. Na ótica do trabalhador a escolarização passa a ser vista como meio de garantir ou manter um lugar no mercado formal de trabalho. Do ponto de vista do capital, a exigência de maior escolarização da força de trabalho justifica-se por meio do discurso do aumento da produtividade, pois considera-se que a escolarização estaria vinculada a adaptabilidade do trabalhador às novas tecnologias. (BARBARA, MIYASHIRO e GARCIA, 2004, p. 25 e 26)

Assim, entidades representativas dos trabalhadores, empresários e gestores das empresas e professores passaram a se posicionar em favor de uma formação que permitisse a articulação entre a elevação de escolaridade e a formação profissional, embora com perspectivas distintas. Isso permitiu, contudo, a criação do espaço político para a defesa da formação integrada.

No âmbito das entidades representativas dos trabalhadores e dos movimentos e fóruns da educação houve a retomada da concepção de formação integrada no sentido da autonomia, da crítica, da reflexão e da emancipação dos trabalhadores. Nesse sentido, propõe-se a construção de

(...) um novo paradigma de formação profissional no país, que possibilite aos trabalhadores uma formação ampla e crítica, que considere as múltiplas dimensões dos sujeitos, superando as formas historicamente instituídas de formação profissional oferecida aos trabalhadores, restritas ao mero treinamento de habilidades e desenvolvidas de forma fragmentada. (BARBARA, MIYASHIRO e GARCIA, 2004, p. 26 e 27).

A política de *formação profissional flexível*, desde 2004, apresentou uma inflexão em relação à referida política que vigorou nos anos 1990. De certo modo, atendeu aspectos presentes nas reivindicações dos representantes do capital e dos representantes dos trabalhadores.

Dentre algumas características da política de *formação profissional flexível*, pode-se destacar: a recomendação da formação integrada, mas permanecendo diversas formas de articulação entre a formação profissional e a educação básica nos cursos; a criação do PROEJA; a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; a criação de programas de apoio econômico aos estudantes carentes; a criação de processos de democratização de acesso; a formação técnica complementar para a certificação profissional.

A criação do PROEJA assumiu importância no âmbito dessa nova política. Em primeiro lugar, no que tange ao atendimento das demandas por mão de obra qualificada, o PROEJA proporcionou a oferta dirigida de cursos para setores de atividade econômica em transformação nos setores primário, secundário e terciário. Nos processos como, por exemplo, a geoespacialização das empresas no território nacional, que estavam à procura de vantagens e incentivos fiscais concedidos por poderes públicos, o PROEJA permitiu a mobilização de instituições públicas e privadas para a formação de profissionais para atividades e localidades onde estes não estejam disponíveis. Isso se deu por causa do declínio de setores de atividades estruturados em uma dada região e a migração da oferta de empregos de um setor para outro. Observe-se que tais iniciativas puderam ser encaminhadas por meio da proposição de arranjos produtivos locais (ou mesmo sociais), articulando instituições públicas e privadas, voltadas, por exemplo, para a formação de profissionais destinados a uma cadeia produtiva local ou a um grupo determinado de empresas.

Em segundo lugar, os cursos deviam ser concebidos a partir de eixos tecnológicos e de formação profissional mais estritos e delimitados, direcionados para “nichos de demanda” presentes em determinadas localidades, atividades econômicas ou segmentos profissionais (a exemplo das ditas “reciclagens” e reformação profissional). A especificidade da população alvo do PROEJA, marcada pela distorção idade/série e por dificuldades dela decorrentes, aparece freqüentemente como justificativa para a sua flexibilização em termos curriculares, em especial no que tange ao rebaixamento da qualidade da formação.

Em terceiro lugar, o PROEJA foi concebido podendo viabilizar projetos de cursos oferecidos por um grande universo de instituições e segundo uma multiplicidade de formas de articulação entre a formação básica e a formação profissional. Nesse contexto, o PROEJA pode assumir a condição de uma modalidade de ensino recortado e fragmentado, de importância secundária e facilmente abandonada ou restringida em termos de sua oferta, em favor de outras

modalidades. Significa dizer que o PROEJA fica, portanto, submetido aos níveis de consciência, de ideologia e de engajamento presentes nas instituições de ensino.

Em quarto lugar, a política de acompanhamento que o MEC realiza, fundamentalmente liberal, uma vez que se restringe ao levantamento e avaliação de dados estatísticos voltados para a verificação da implementação de diretrizes, tende a transformar o PROEJA em um programa carente de um centro ou coordenação. Nesse sentido, o PROEJA, no seu *status* atual, tem encontrado grandes obstáculos para se transformar em política pública, de Estado.

Fica claro, portanto, que apesar do PROEJA ser parte integrante e importante da retomada do debate e de proposição concreta de uma modalidade voltada para formação integrada, faz-se necessário definir uma concepção e ações político-pedagógicas que fixem nele o trabalho como princípio educativo e a formação como *omnilateral*.

3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA E O PROEJA

Outra perspectiva que pode assumir o PROEJA é indicada no próprio Documento Base (2007), que coloca como um de seus objetivos a construção de “um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.” (BRASIL, 2007, p. 6). Esta citação, “informa”, portanto, que o projeto societário que se pretende é a “construção de uma nova sociedade assentada na igualdade política, econômica e social” (*idem*) e fundamentada na ética⁸. Se então é “uma nova sociedade” nos parâmetros apresentados, certamente não é o desenvolvimento capitalista da sociedade brasileira, cujo caráter se constituiu e se constitui, respectivamente, nos moldes dependente-associado e subordinado-integrado. Neste sentido, a instituição de cursos vinculados ao PROEJA implica a assunção da forma integrada entre os conhecimentos gerais e técnicos. Como desdobramento, o que se vislumbra é uma formação profissional que tenha como princípios, dentre outros, a indissociabilidade entre formação geral e formação profissional, a omnilateralidade, a criticidade libertária e o trabalho como princípio educativo. É preciso, contudo, buscar as bases desses pressupostos na compreensão do trabalho como *práxis* constituidora do homem, que, ao mesmo tempo mantém a espécie e o liberta do reino das necessidades. Nesta condição de liberdade, o homem amplia a sua capacidade de formulação e construção da realidade e de criação e recriação de si mesmo e dos outros, tendo como objetivo a concretização da sua emancipação. É preciso compreender, portanto, que, de acordo com Organista

[...] é a categoria trabalho que permite a existência social, é falso afirmar que a existência social se limita ao trabalho. Ao contrário, sendo o trabalho uma categoria social, ele somente pode existir enquanto participe da totalidade social; nesse sentido, o trabalho, intercâmbio orgânico com a natureza, é constituinte e constituído pelas relações entre os homens. (2006, p. 14).

Assim, é necessário retomar a discussão que Marx realiza acerca do trabalho – em sentido histórico e ontológico – para compreender qual fundamento alicerça a perspectiva

emancipatória do PROEJA. Marx demonstra que o trabalho, no sistema capitalista, produz um ser desvalorizado, um homem deformado da sua condição humana, que não se reconhece no produto do seu próprio trabalho. Na economia capitalista “o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria.” (MARX, 2009, p. 79).

Pelo trabalho o homem produz objetos que não lhe pertencem nem no aspecto econômico nem no humano. Nesse sentido, o trabalhador se defronta com o produto do seu trabalho como um ser estranho a si próprio, impedindo o seu reconhecendo nestes objetos. Como o homem não se reconhece no produto do seu trabalho, ele se transforma em escravo do objeto, da mercadoria que produz. Excluindo-se como criador, o trabalhador vê-se estranhado, por um lado, e maravilhado, por outro. Estranhado como agente criador, uma vez que o produto feito pertence a um estranho ao processo produtivo; maravilhado com a possibilidade de ser incorporado ao mundo das mercadorias por meio do consumo, ou como diria Eric Hobsbawm, à sociedade dos indivíduos, onde predomina o mercado.

Neste movimento, as formas de trabalho alienado arrancam do trabalhador o objeto que produziu, retira sua “vida genérica” reduzindo-o a trabalhar para manter sua existência. Assim, o trabalho é reduzido ao fator econômico, produtor apenas de mercadoria, valor de troca. Portanto, o homem não tem como se reconhecer a si mesmo, nem ao produto do seu trabalho, pois trabalho e seu produto pertence a um não-trabalhador, ou seja, ao capitalista enquanto classe.

A propriedade privada está intrinsecamente relacionada à dialética do estranhamento do trabalho, da alienação, pois esta a engendra e é por ela engendrada. A força de alienação da propriedade privada é exposta na análise que Marx (1983) desenvolve sobre o dinheiro, demonstrando o seu aspecto trágico e desumano. O dinheiro permite ao homem crer, por meio da soberania do mercado e do poder do consumo, em poderes de possuir inclusive as qualidades naturais, pessoais e humanas que deseja e que não possui verdadeiramente.

Este mundo invertido que o dinheiro compra constitui o mundo falso, ilusório, aparente, irreal, mas real. Entretanto, com ele não se compra uma vida cercada de necessidades essenciais e humanas. Num mundo verdadeiramente humano, repleto de trocas com perspectivas iguais, troca-se amor por amor, lealdade por lealdade.

Esta última perspectiva, que mostra o trabalho no seu sentido positivo, portanto, ontológico, é a do desenvolvimento humano integral⁹ (por inteiro), *omnilateral*¹⁰ (por completo), ampliando todas as potencialidades humanas. Essa perspectiva emancipatória se encontra dificultada nesta sociedade, com obstáculos para expandir-se no capitalismo, posto que aliena o trabalho humano, coisifica o homem, estabelece o fetichismo nas relações sociais e oculta a realidade.

Assim, conforme Rezende (2009), a superação da alienação, do trabalho alienado e também da propriedade privada, poderíamos acrescentar, ocorrerá com a própria superação das suas formas presentes no sistema capitalista, pois, “em síntese, a alienação descreve uma situação em que, por decorrência das condições de produção na sociedade capitalista, o indivíduo social

é separado do seu produto, ficando impedido de apropriar-se das objetivações que ele, enquanto trabalhador coletivo, cria.” (p. 86)

O trabalho concreto é a compreensão do trabalho no seu sentido ontológico¹¹, que produz valor de uso. Já o trabalho abstrato é o trabalho alienado, o qual abstrai do homem a sua humanidade, o seu ser genérico e produz valor de troca.

Na perspectiva da construção do PROEJA sob a ótica da integração, portanto, do trabalho em seu sentido ontológico, positivo em última instância, ele deve ser encampado “pelo Estado como política pública, garantindo a continuidade das suas ações e do seu financiamento.” (CASTRO; MACHADO; ALVES, 2010, p. 28). Precisa ser assumido pela Rede Federal, de fato, o que implica também no aumento da oferta de educação básica técnica integrada à modalidade EJA, gratuita, laica, unitária, politécnica em nível municipal, estadual e nacional. A população alvo que se pretende atingir são milhões de brasileiros jovens e adultos que tiveram e ainda têm negado o seu direito à educação: estudante-trabalhador; trabalhador-estudante; estudante.

É preciso superar a formação técnica positivista e pragmática: seja na forma dos cursos rígidos e tradicionais; seja na forma dos cursos de formação técnica flexível e não tradicional – cursos “montados” a partir das “demandas”. Esta última, introduzida com a reforma na educação profissional por meio do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que procurou adequar a educação profissional de nível médio à lógica do mercado. Nesse sentido, a partir da efetivação da produtividade com base na reestruturação produtiva flexível, tanto no âmbito da tecnologia quanto no da gestão, impôs-se uma formação baseada na “polivalência” e na “flexibilidade”.

Diferente desses dois itinerários formativos citados acima, o que se defende para o ensino médio é a formação técnica integrada, que promova a percepção da ontologia do trabalho e a educação omnilateral (FRIGOTTO, 2005), com extensão para os cursos técnicos integrados na modalidade de EJA.

Nos embates pela transformação da realidade, se defende a indissociabilidade entre educação geral e educação profissional nos diversos espaços, nos quais há preparação para o trabalho, seja técnico, tecnológico ou superior. Significa dizer que, concordando com Gramsci “[...] buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.” (GRAMSCI, apud CIAVATTA, 2005, p. 84).

Pressupõe-se, assim, a superação da divisão social do trabalho que cindiu historicamente o homem entre o pensar e o fazer, o dirigir e o planejar (CIAVATTA, 2005). Esta divisão representa uma compreensão do trabalho estranhado e alienado, que se opõe à perspectiva de construir uma sociedade eticamente humanizada, tendo o trabalho efetivado no seu sentido ontológico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da formação integrada e emancipatória no PROEJA demanda superar os limites estabelecidos. Em primeiro lugar, é preciso superar a submissão da EJA à *formação profissional flexível*, que se materializa na legislação que a regulamenta. Pois, esta é marcada pela ambigüidade na forma de oferta, pela indefinição de percentuais consistentes de participação no universo das modalidades de ensino e pela transferência para as instituições decidirem ‘se’, ‘como’, ‘com qual amplitude’ e ‘em que duração’ ofertar. Em segundo lugar, é preciso incorporar, na formação integrada, a dimensão *omnilateral*, com base na ontologia do trabalho.

A superação destes limites demanda o encaminhamento do debate e das ações político-pedagógicas pelo movimento social. Significa dizer, a construção de uma ação política dos trabalhadores em movimento e organizados em rede, capaz de articular desde a pressão sobre o Estado para reorientar legislações, até as lutas internas nas instituições de ensino.

NOTAS

(ENDNOTES)

- 1 Um marco da transição para esse padrão foi o *New Deal*, a política econômica de inspiração keynesiana do Governo Franklin Roosevelt, nos Estados Unidos, nos anos 1930.
- 2 Entende-se como tal os cursos cujas matrizes curriculares incorporavam conteúdos que não se modificavam ao longo do tempo e independente dos contextos em que eram oferecidos.
- 3 Ele determinou a elevação dos preços do petróleo e derivados e dos bens tecnológicos e intermediários elaborados, mas foi acompanhado pela depreciação relativa dos preços dos bens agropecuários e minerais, com conseqüências deletérias sobre a balança comercial e o balanço de pagamentos.
- 4 No padrão de financiamento subordinado-integrado, diferentemente do associado-dependente, foram rompidas margens de independência econômica relativa do país em face do capital internacional. No novo modelo econômico e padrão de financiamento configurou-se, por exemplo, a livre entrada de empresas e capital financeiro, a indiferenciação de tratamento entre empresas nacionais e internacionais e a restrição da autonomia das políticas econômicas dos governos de países periféricos.
- 5 A *dívida pública interna* constitui-se no instrumento central da financeirização. Por *dívida pública interna* entende-se a parte da dívida pública que tem como origem a emissão de títulos pela União comercializados internamente, adquiridos por entidades financeiras nacionais e internacionais.
- 6 Na perspectiva da *formação profissional flexível*, a diversidade regional, estadual e local demanda a descentralização, capaz de adequar os itinerários formativos às demandas, não à oferta rígida de “pacotes formativos” das instituições, sejam elas nacionais ou regionais, públicas ou privadas. Todavia, a descentralização pressupõe certo nível de controle. Assim, foi criado recentemente pelo MEC o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), que efetua cadastro de cursos e estudantes e que pretende aprofundar os mecanismos de normalização, bem como formalizar e qualificar as instituições a partir de quem demanda (estudantes, trabalhadores-estudantes, conselhos estaduais de educação, empresas). A relação estabelecida entre descentralização e controle é um dos aspectos importantes do modelo econômico exportador apoiado na especialização produtiva e do padrão de financiamento integrado-subordinado, pois se correlaciona com a integração do trabalhador como parte do processo de controle da sua formação e a ‘introjeção’ nele da idéia/cultura/ideologia da formação continuada para alcançar e/ou preservar postos de trabalho no mercado de trabalho formal e, se possível, ampliar renda-salário.
- 7 O conceito ‘equidade’ emergiu, na América Latina, nos documentos da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) no início dos anos 1990, como crítica ao desenvolvimentismo, que teria gerado crescimento econômico, mas com desigualdade social. Propunha-se, a partir dessa crítica, um novo tipo de desenvolvimento que assegurasse crescimento econômico com promoção de condições de oportunidade para todos, sob contexto das políticas fiscais equilibradoras dos gastos públicos. Nesta direção, instituem-se as políticas compensatórias e as políticas sociais focalizadas em substituição às políticas sociais universalizantes. (CEPAL, 1990).

- 8 Na perspectiva não-normativa, ética seria um valor, uma “ciência”, que tem o sentido de contribuir para a superação de todas as formas de “conduta analfabeta” em relação ao sentido da vida social do ser humano: seja na política, seja na cultura, seja na escola, pois, a ética valoriza a pessoa no aspecto integral do seu desenvolvimento e da sua formação histórico-social. A pessoa, assim, é entendida como ser cognoscente tendente ao entendimento, à amizade, à sabedoria, ao respeito mútuo, enfim, ao *gozo social*, no dizer de Marx. Assim entendida, a ética só pode ser apreendida e explicada por uma lógica que, no proceder e não meramente no querer, considere os opostos como entes a serem incorporados na síntese que a análise sobre os fatos que envolvem a espécie humana proporciona, e na *práxis* (ação transformadora). Incorporados na síntese, nesse sentido, não significa que os entes opostos serão aceitos necessária e totalmente, mas, sim, considerados, debatidos (e ou) superados, uma vez que se estabeleça o sentido maiêutico da busca da felicidade para a espécie. Este sentido seria a construção e a percepção das *verdades humanas de conjunto*, de totalidade, que a ação ética necessita para se efetivar como *práxis*.
- 9 “Integral vem de *integralis*, de *integer*, que em latim significa “inteiro”. (FIDALGO, F.; MACHADO, L. et al., 2000. p. 126).
- 10 “O elemento *omnis* também vem do latim e significa “tudo”. (Idem).
- 11 A “investigação teórica do ser”. “Relativo ao ser em si mesmo, em sua dimensão ampla e fundamental”. HOUAISS, A. e VILLAR, M., 2009. p. 1389.

REFERÊNCIAS

- ARIDA, P. Por uma moeda plenamente conversível. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 151-154, jul./set. 2003.
- BARBARA, M. M., MIYASHIRO, R, GARCIA, S. R. DE O. (Orgs.). *Experiência de educação integral da CUT: práticas em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BRASIL, Congresso Nacional. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.
- BRASIL, Congresso Nacional. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.
- BRASIL, Congresso Nacional. Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005.
- BRASIL, Congresso Nacional. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília, DF, agosto 2007.
- CARNEIRO, Ricardo. *Desenvolvimento em crise. A economia brasileira no último quarto do século XX*. Campinas: Editora UNESP, 2002.
- CASTRO, M. D. R., MACHADO, M. M., ALVES, M. F. O processo de implantação do Proeja no IFG *campus* Goiânia: limites, possibilidades e desafios. In.: MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xama, 2010.
- CEPAL. *Transformación productiva com equidad*. Santiago: Chile, 1990.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: FRIGOTTO, G.; CIVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FIDALGO, F.; MACHADO, L. et al. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – UFMG, 2000. p.126.
- FILGUEIRAS, L. A & GONÇALVES, R. *A economia política do Governo Lula*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In.: FRIGOTTO, G.; CIVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

- HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1ed. Rio de Janeiro: 2009. p. 95; p. 1389.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Vol. I, São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ORGANISTA, José Henrique de Carvalho. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- OSORIO, JAIME. *Crítica de La economia vulgar. Reproducción del capital y dependência*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004.
- RESENDE, Anita C. Azevedo. *Para a crítica da subjetividade reificada*. Goiânia: Editora UFG, 2009.