



Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao Proeja

MARIA INÊS DE MATOS COELHO

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Profissional; Proeja; Trabalho e Educação.

KEY WORDS:

Professional education, PROEJA, Work and education.

Resumo

O objetivo principal deste artigo é analisar o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, no contexto das recentes transformações do capitalismo e de sua expressão no Brasil, chamando a atenção para as construções tensas de cidadania e de identidades de trabalhadores, jovens e adultos, em processos de exclusão social. Inicialmente, analisamos a construção histórica do discurso político do Proeja identificando suas bases nos estudos da relação entre trabalho e educação. Em seguida, considerando estatísticas brasileiras, analisamos quais são as condições de educação, trabalho e vida de jovens e adultos identificados como possíveis alunos do Proeja e os limites e desafios que implicam os processos educativos e de formação profissional.

Abstract

The main objective of this article is to analyze the Program of Integrated Professional Education into the Basic Education in the Modality of Education of Youths and Adults - PROEJA, in the context of the recent transformations of the capitalism and its expression in Brazil, calling attention to the tense constructions of citizenship and identities of workers, youths and adults, in social exclusion processes. Initially, we analyzed the historical construction of the politic discourse of PROEJA identifying its bases in the studies of the relationship between work and education. Considering Brazilian statistics, we analyzed what are the conditions of education, work and life of the youths and adults identified as possible students of PROEJA and the limits and challenges which are implied to the educational processes and professional formation.

Introdução

Este estudo analisa o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja no contexto das recentes transformações do capitalismo e de sua expressão no Brasil, bem como das implicações que têm para cidadania e identidades de jovens e adultos trabalhadores, como construções tensas em processos de exclusão.

Cidadania é a “capacidade conquistada por alguns indivíduos ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado” (COUTINHO, 2005, p. 2). Forjada historicamente nas lutas das classes subalternas pela reabsorção dos bens sociais, cidadania articula-se profundamente com democracia como construção coletiva do espaço público, como a plena participação consciente de todos na gestação e no controle da esfera pública. Nessa construção histórica, embora se mantendo atrelada à questão dos direitos, a cidadania vai se definindo pela relação com os processos de exclusão.

“Os excluídos existem?”. Com esse título, Luciano de Oliveira (1997) esclarece que até os anos de 1980, os “excluídos” eram vistos como resíduos esquecidos pela prosperidade dos trinta anos que se seguiram ao pós-guerra, e que, em meados dessa mesma década, começaram a ser considerados como algo estrutural. Segundo o autor, o uso atual do conceito “exclusão” relaciona-se com o chamado desemprego estrutural e reporta-nos aos “excluídos” que se tornaram “desnecessários” economicamente, mas também diz respeito aos “excluídos” desnecessários, não apenas econômica, mas, sobretudo, socialmente, e que se tornaram “socialmente ameaçantes e, por isso, passíveis de serem eliminados” (ibid, p. 52). Portanto, o conceito de “excluídos” tem, sobretudo, uma razão ética e política que interpela sobre a natureza da sociedade e da cidadania que estamos construindo.

Concordamos com Martins (1997, p. 30) que o processo de exclusão é próprio da lógica da sociedade capitalista de “tudo desenraizar e a todos incluir porque tudo deve ser lançado no mercado”.

Há, nessa lógica, uma idéia de “integração social” como aderência à sociedade de consumo, uma espécie de cumplicidade com ela, um sentimento de ser responsável pela sua própria pobreza, uma negação da exclusão no imaginário e na vivência; enfim, um mascaramento da realidade social. Ou seja, em nossa sociedade, passar do momento da exclusão para o momento da “inclusão”, que é precária, marginal e instável, implica degradação social, moral e até política. Essa é a marca de uma *população sobrando*, que se cria nas relações assimétricas entre capital e trabalho, nos padrões atuais de desenvolvimento capitalista (MARTINS, 1997, p. 30-32).

A ampliação da cidadania, processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos que marca a modernidade choca-se com a lógica do capital. Num processo contraditório, se o capitalismo primeiro resiste, depois é forçado a recuar e fazer concessões, sem nunca deixar de instrumentalizar ou mesmo suprimir, com faz hoje, os direitos já conquistados pelos trabalhadores (COUTINHO, 2005, p. 17).

A crise, que o capitalismo vem enfrentando desde os anos de 1970, atinge simultaneamente as instituições responsáveis pela coesão social – o *Estado-Providência* –, as relações entre economia e sociedade – a crise do trabalho – e os modos de constituição das identidades individuais e coletivas – crise de sujeito. Na continuidade, metamorfoseada, do modo capitalista de produção articulam-se desemprego, a precarização do trabalho nos diferentes setores da economia e a apologia do individualismo e da competitividade. O aumento da desigualdade e da exclusão são representados socialmente como condições pessoais mais do que socioeconômicas e estruturais, o que gera dificuldade de auto-aceitação e sofrimento, principais conseqüências pessoais do modelo atual de organização capitalista do trabalho, que Sennet (1999) denominou de “corrosão do caráter”.

O objeto deste trabalho é a relação entre cidadania, exclusão, identidades e formação considerando-se a política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Primeiro, buscamos situar a relação entre cidadania e formação considerando processos de exclusão do modo de acumulação capitalista no Brasil atual. Em seguida, analisamos a política de integração da educação profissional à educação de jovens e adultos, no Brasil, o

Proeja¹. Para concluir, consideramos quem são os sujeitos educandos do Proeja e os desafios que colocam para processos educativos e de formação técnico-profissional numa perspectiva de construção de cidadania efetiva.

1. Cidadania e formação em relações de exclusão no Brasil atual

Sexto lugar entre as maiores economias do mundo e respondendo por 3% do PIB do planeta², a sociedade brasileira desafia pelos seus elevados indicadores de exclusão. De acordo com a Pnad/2006, o número de pessoas em condições de extrema pobreza (com renda domiciliar per capita inferior a 1/4 de salário mínimo) é hoje de 21,7 milhões em todo o Brasil. Desde as décadas de 1980 e 1990 predomina uma tendência de redução do trabalho assalariado “com carteira assinada” e de aumento do desemprego e das ocupações “sem carteira assinada”. Apesar de estarem em queda, a taxa de desemprego é de 8,4% da população economicamente ativa e o grau de informalidade é de 55,1% do total de trabalhadores ocupados, em 2006³.

As desigualdades educacionais constituem formas de exclusão social. O ensino fundamental (nove anos de escolaridade), etapa caracterizada pelo direito — garantido pela Constituição Federal — de todos à educação, ainda não foi alcançado por cerca de 65,9 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais. Apenas 26,8 milhões haviam concluído a educação básica (11 anos ou mais de estudo), cerca de 19,6% do total da população do país. Em função da alta distorção entre idade e série, 82% da população de 15 a 17 anos freqüentavam a escola, em 2006, mas apenas 48% cursavam pelo menos o ensino médio, que corresponde ao nível adequado a essa faixa etária (IPEA, 2007). Da população economicamente ativa, 10 milhões

de brasileiros maiores de 14 anos e integrados à atividade produtiva são identificados como analfabetos ou subescolarizados (BRASIL, ago. 2007, p. 20-21).

Pelos dados da Pnad/2006, a parcela da população ocupada com, pelo menos, 11 anos completos de estudo praticamente triplicou entre 1992 e 2006, passando de 11,9 milhões para 33,5 milhões de trabalhadores do início ao final do período. Em contrapartida, os trabalhadores menos escolarizados, com até 3 anos de estudo, vêm perdendo espaço no contingente total de ocupados, de 25,6% em 1992, sua participação reduziu-se para 19,7% em 2006. No entanto, o desemprego continua sendo maior entre os mais escolarizados: 13,1%, na faixa de 8 a 10 anos de estudo, seguindo-se 8,3% referente a 11 anos de estudo, 8% na faixa de 4 a 7 anos, 5,3% para os que têm de 1 a 3 anos de instrução e 4,1% entre aqueles com menos de um ano de instrução.

Por outro lado, de 2005 para 2006, a participação dos que tinham completado, pelo menos, o equivalente ao ensino médio na população ocupada passou de 35,4% para 37,6%. Conseqüentemente, os grupos de 1 a 3 anos e de 4 a 7 anos de estudo apresentaram queda de participação na população ocupada, o que parece indicar uma tendência para o aumento de desemprego entre os menos escolarizados. Segundo Pochmann (2001), a maioria dos empregos disponíveis não requer qualificação elevada e a escolaridade dos desempregados vem aumentando sem que isso provoque uma redução significativa das elevadas taxas de desemprego.

Esses dados revelam a perversidade do desenvolvimento capitalista no Brasil ao qual Francisco de Oliveira (2003) se refere pela metáfora do “monstrengo” ornitorrinco⁴. O que ocorre no país é uma síntese de mediações do tecido estrutural de subdesenvolvimento e da associação subordinada aos centros hegemônicos do capitalismo, em que uma economia de sobrevivência nas cidades, uma “altíssima informalidade” com alta ex-

-
1. Neste trabalho, apresentamos um recorte de análise da produção acadêmica em geral e dos trabalhos dos GTs da Anped no período de 2003 a 2007.
 2. Conforme estudo do Banco Mundial recém divulgado em 2007, com base em dados de 2005.
 3. Embora bastante alta a tendência da informalidade na expansão da ocupação, está levemente arrefecida. A Pnad/2006 revela um crescimento expressivo da geração de novas ocupações desde 2004 e grande parte delas formais (IPEA, 2007).
 4. Conforme definição apresentada por Oliveira (2003): ornitorrinco – s.m. (Do gr. *ornis*, *ornithos*. ave + *Rhynchos*. bico.) *Ornithorhynchus anatinus*. Mamífero monotremo, da subclasse dos prototérios, adaptado à vida aquática. Alcança 40 cm de comprimento, tem bico córneo, semelhante ao bico de pato, pés espalmados e rabo chato. É ovíparo. Ocorre na Austrália e na Tasmânia.

ploração de mão-de-obra de baixo custo e um sistema educacional excludente têm sido funcionais para uma elevada acumulação capitalista, aumento de patrimônio e concentração de propriedade e de renda.

As relações entre trabalho, educação e emprego são parte das contradições sociais e da “transformação histórica em andamento, cujo epicentro é o trabalho produtor de mercadorias e cuja força motriz são as exigências da produção de valor excedente, nas novas condições sociais do capitalismo, sob comando financeiro, organização flexível da produção e competitividade total” (CASTRO, 2004, p. 85). Altos níveis de concentração de riqueza nos países em desenvolvimento, aumento da desigualdade e da exclusão da participação no ciclo produtivo estão associadas à acumulação flexível capaz de contribuir para uma retomada dos patamares de acumulação de capital abstrato e às novas formas na organização do trabalho que lhe correspondem.

A chamada reestruturação produtiva e um novo paradigma de produção industrial alternativo ao fordismo se propagou rapidamente pelo mundo, a partir dos anos 1980, com o modelo toyotista⁵ de organização e gestão capitalista. A nova forma de organização e gestão capitalista configura a “fábrica mínima”, a administração flexível e, nela, um trabalhador “altamente qualificado”, “polivalente” e “multiprofissional”. Sob o discurso ideológico do “novo trabalhador” e de competências para a empregabilidade, são mantidas as formas objetivas de exploração do trabalho e ampliadas as formas subjetivas desta exploração.

Nas diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional, a pedagogia das competências assume papel central. É necessário desmontar a pedagogia do capital ou da produção e trabalho flexível, em sua articulação discursiva que se refere ao capital social, em que as novas habilidades cognitivas e comportamentais exigidas pelo toyotismo constituem necessidades íntimas de sua própria produção e reprodução material. Não são propriamente atributos do “trabalho vivo”, mas são objetivações imateriais do “trabalho morto”, do capital, que se impõem aos homens e mulheres trabalhadores, que tendem a perpetuar a existência deles como mera “instrumentalidade”.

Outro aspecto nessa perspectiva também denominada produtivista por Singer (1995) é a lógica unidimensional da produção e do mercado que subjaz às concepções e práticas dualistas, fragmentárias, que separa a formação geral da específica, o técnico do teórico e do político e que regula a cidadania e a diferenciação pela ideologia do esforço próprio, da motivação individualista. Nesse sentido, os processos educativos e, em particular, a formação técnico-profissional, têm função de preparar cidadãos “participativos”, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos e ao consenso passivo e propensos a se tornarem déspotas de si mesmo, na expressão de Antunes (1995, p. 10).

Ao produtivismo contrapõe-se um pensamento alternativo, que designamos por pedagogia do trabalho em seu sentido emancipador, cujo desenvolvimento ocorre no campo de estudos em trabalho e educação desde os anos 1980, com destaque para as contribuições de Frigotto (1984), Antunes (1995) e Santos (1999). A relação entre escola e trabalho é uma relação de mediação, podendo constituir-se em campo de negação das relações sociais de produção, é o que argumenta Frigotto (1984). Essa idéia norteará as produções teóricas e as lutas em torno da educação como direito de cidadania. A educação, meio para o desenvolvimento e emancipação do sujeito, assume o trabalho como princípio educativo e tem como meta a formação omnilateral, tese defendida por Machado (1989) e Nosella (1991).

Para Frigotto (1998a, p. 27), assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador “implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho [...] inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir”. Significa, portanto, “um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras”.

Quanto ao vínculo entre trabalho e formação, é necessário entender que a omnilateralidade humana transcende em muito a esfera do trabalho, embora nela tenha sua base histórica. Assim, amplia-se o entendimento, que nos possibilitam Marx (2002) e Lukács (1974), de que, por intermédio do ato do trabalho se realiza o salto ontológico do ser natural ao ser social.

5. “Toyotismo” é expressão criada a partir do engenheiro Taiichi Ohno (1912-1990), da fábrica Toyota, a quem se atribui o mérito principal pela criação do modelo japonês de organização e gestão capitalista.

Como afirma Antunes (1995, p. 84-85), o trabalho não poderá jamais ser confundido com o momento único ou totalizante, e a esfera do trabalho concreto é ponto de partida sobre o qual se poderá instaurar uma nova sociedade e uma formação omnilateral.

Para Santos (1999), o trabalho reduzido a mero fator de produção não pode sustentar a cidadania. A saída é “reinventar a democracia”. Especificamente, a “redescoberta democrática do trabalho é condição *sine qua non* da reconstrução da economia como forma de sociabilidade” (ibid, p. 66).

3. O Proeja: redescoberta democrática do trabalho e da formação profissional?

No Brasil, conforme mostram os estudos de Cunha (1995) e de Souza (2000), a disputa entre os projetos societários distintos, que se ligam ao capital e ao trabalho, respectivamente, tem se evidenciado mais claramente desde a campanha eleitoral para a Presidência da República de 1994. Tal disputa reflete-se nos projetos de formação profissional.

Do ponto de vista da valorização do capital, com vistas ao aumento da produtividade industrial, a formação profissional se organiza distintamente para capacitar a grande massa de trabalhadores para se conformar técnica e ético-politicamente, para adaptar ou operar produtivamente as tecnologias produzidas e, também, formar uma elite privilegiada no domínio dos fundamentos e dos conteúdos do trabalho no atual padrão de desenvolvimento científico e tecnológico da produção.

Do ponto de vista dos trabalhadores, o propósito é o aumento da produtividade industrial para a maior qualidade de vida da população em geral, através da elevação do nível educacional de base científica e tecnológica do conjunto da população, diminuição da jornada de trabalho, aumento do tempo livre do trabalhador,

garantia de acesso a bens e mercadorias indispensáveis à dignidade da vida humana. A formação unitária é proposta como princípio de organização da educação básica e da formação técnico-profissional. Como expressa Frigotto (1998b), é preciso construir uma educação e formação centrada no desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana, ou seja, “desinteressada” do capital, na expressão de Gramsci (2000), recuperada e trabalhada no Brasil por Nosella (1992).

A elaboração teórica e a ação política correspondente, no discurso político do Proeja (2003, 2006/2007), encontram suas bases nos estudos da relação entre trabalho e educação, a partir da década de 1980, com clara e marcante influência do pensamento de Gramsci (2000). Essa formulação rearticula discussões que vêm se realizando no campo educacional brasileiro, desde os anos de 1980, e, mais especificamente, as que se evidenciaram em conflito com as visões conservadoras, no âmbito da elaboração e votação dos projetos de LDB, na década de 1990 (FRIGOTTO, 2003, p. 45-53).

As disputas quanto aos princípios do Proeja remetem ao período próximo de 1996 a 2003, marcado pela contestação aos princípios fragmentadores presentes na regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDBEN (Lei nº 9.394/96), especialmente com o Decreto no 2.208/97⁶, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o discurso estatal autoritário, constituía objeto de controvérsias, no espaço de conflitos e de luta por uma política de democratização e de melhoria da qualidade da educação que fosse mais condizente com as concepções e práticas progressistas da sociedade brasileira. Nos anos 1990, segundo Frigotto (1999), confrontavam-se “um projeto societário que se assenta no ajuste à nova (des)ordem mundial e outro que busca viabilizar uma alternativa autônoma e sustentável de desenvolvimento”. Nesse confronto, redefiniam-se as funções da escola básica e a da formação técnico-profissional⁷, contrapondo-se a concepção de formação unitária à formação pragmática vinculada à ideologia da “empregabilidade”.

-
6. O Decreto nº 2.208/97 definiu o ensino médio e a educação profissional como redes de ensino distintas, nos termos do artigo no 5: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]”. Assim foi proibida a formação integrada e foram legitimadas formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função de necessidades do mercado.
 7. Para discussão de elementos para uma nova política educacional foram realizados dois seminários nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, respectivamente, em maio e junho de 2003.

Conforme defende o programa de governo associado à vitória eleitoral em 2002, o compromisso “com a redução das desigualdades sociais existentes no país”, com um projeto de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável, articula-se com o compromisso com um modelo de desenvolvimento alternativo, econômico e cultural. Esse pressupõe a revitalização do sistema produtivo nacional pela produção de conhecimentos nas diversas áreas, bem como pela absorção e pela produção de tecnologia, que se conjuga com a ampliação do mercado interno (BRASIL, MEC, 2003). A necessidade de ampliação dos espaços de participação popular para a definição das políticas públicas e de estímulo à dimensão coletiva como valor radical da convivência social são necessários para apoiar uma política deliberada de desenvolvimento econômico por parte do Estado. Nesse sentido, decorre o compromisso com a “educação básica (fundamental e média) como um direito garantido pela oferta pública e gratuita, democratização de acesso e garantia de permanência” (ibid).

A política de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos é considerada como a retomada de princípios estabelecidos pela LDBEN (Lei nº 9.394/96): “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 36); “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40); e “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39). No entanto, essas perspectivas para a integração da formação técnico-profissional à formação geral na educação básica foram impedidas de se concretizarem pelo Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais que não somente proibiram a pretendida formação integrada, mas legitimaram formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função de necessidades do mercado.

O restabelecimento do princípio da integração anunciado pela LDBEN/96 se inicia pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revoga o Decreto nº 2.208/97. Em seguida, foram estabelecidas, pelo MEC, as diretrizes

para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁸, pela Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Esses cursos, pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho, passaram a constituir o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que, depois, foi expandido para a educação básica, para além da RFEPT, para os sistemas estaduais e municipais de educação profissional, conforme Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Uma dimensão mais essencial a ser considerada nas disputas políticas e teóricas de formulação da nova política é a historicidade da contradição fundamental entre o capital e o trabalho. Esta se manifesta na dualidade estrutural da educação brasileira, como unidade que apreende o movimento contraditório em duas redes de escolarização que se organizaram e, ainda, se mantêm ou são desafiadas na prática atual, a formação geral ou propedêutica pelo ensino médio e a formação profissional pelo ensino técnico. Pensadas a partir do lugar que ambas ocupam na reprodução das relações sociais de produção, correspondem à “marca social da educação”, expressão de Gramsci (2002).

No Proeja, a integração se contrapõe à “segmentação” e “fragmentação”, que constituem “estratégias da subordinação dos processos educativos ao capital”, relação que toma formas e conteúdos diversos no capitalismo, segundo Frigotto (2003, p. 30-32). Na nova política, a integração é proposta tendo o trabalho como princípio educativo e a perspectiva da escola unitária com vistas à formação omnilateral ou politécnica.

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, MEC, 2007b, p. 36).

8. RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é constituída por: Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Um aspecto básico norteador do programa é “o rompimento com a dualidade estrutural da cultura geral *versus* cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres” (ibid, p. 39). Outro princípio é o de integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real, o que pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, bem como para o efetivo exercício da cidadania. Nesse sentido, os cursos técnicos integrados devem “proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando” (BRASIL, MEC, 2007b, p. 39).

Em relação a essa proposta do Proeja de uma formação básica unitária e politécnica, há limites e desafios colocados pela sua inserção num industrialismo excludente e inorgânico. Em termos gramscianos, a formação que se propõe vincula-se a um industrialismo de novo tipo, orgânico, cujo objetivo é responder às múltiplas necessidades humanas. Portanto, constitui um esforço e uma disputa de organização e de concretização de um processo de formação de novo tipo que tem desafios no plano da *práxis*.

Uma dimensão mais essencial a ser considerada nas disputas políticas e teóricas de formulação da nova política é a historicidade da contradição fundamental entre o capital e o trabalho.

4. Exclusão social, identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores

A definição do papel da educação de jovens e adultos (EJA) em nosso país está marcada pela função compensatória de um déficit do sistema educativo, considerado como carências dos alunos, jovens e adultos trabalhadores, a serem sanadas. A LDB/96 (art. 37) a define como modalidade da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, aos quais deverão ser asseguradas gratuitamente “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (§ 1º).

Embora as concepções generalistas de cidadania, de direito, de política pública e de direito à educação para todos tenham demonstrado avanços nas duas últimas décadas – com o reconhecimento da infância-adolescência como se referindo a sujeitos de direitos e sujeitos de cultura, a diversidade e a desigualdade de formas de viver de jovens e adultos trabalhadores como indivíduos e, sobretudo, como coletivos – continuam enormes e desafiando as políticas sociais e educacionais. Arroyo (2007) alerta que essa parcela é de jovens e os adultos dos setores populares cada vez mais demarcados, segregados e estigmatizados, com especificidade de ser povo, de ser trabalhador, desempregado.

Quem são esses trabalhadores, jovens e adultos, hoje, os possíveis estudantes de EJA? Encontram-se assinalados pelo analfabetismo, sendo 10,2% o índice brasileiro e 2,3% a taxa no grupo de 15 a 24 anos, devendo ser considerado o analfabetismo funcional que ainda atinge 23,6% de pessoas de mais de 10 anos de idade (IBGE, 2007). Estão também assinalados pela negação do direito à educação básica, pois há 23 milhões com menos de onze anos de estudo e que não concluíram o ensino médio, na população entre 15 e 24 anos, estimada em 34 milhões de brasileiros (IBGE, 2000).

Relacionado ao analfabetismo e à baixa escolaridade está o processo de exclusão escolar em que se conjugam reprovações sucessivas e a não permanência

Por causa do grande número de estudantes acima da idade esperada, a taxa líquida de matrícula, ou seja, a proporção de pessoas entre 15 e 17 anos matriculadas no ensino médio em 2004 era de somente de 44,3%.

(evasão) dos alunos na escola que aumentam as fileiras da EJA. Podemos estimar, grosso modo, com base em dados da Pnad/2004, um mínimo de 15 milhões os jovens com idades entre 15 e 25 anos fora da escola. Na população brasileira estimada em 2005, o contingente da EJA está estimado em 47,6 milhões de pessoas que têm até 7 anos de estudos e que, portanto, ainda não concluíram o ensino fundamental. Nesse grupo, 19,7 milhões de brasileiros haviam concluído apenas a 4ª série do ensino fundamental (BRASIL, 2007a, p. 17).

O que nos mostram os dados de freqüência à escola? De acordo com a Síntese da Pnad/2006, na faixa etária de 7 a 14 anos, correspondente ao ensino fundamental, a freqüência escolar estava praticamente universalizada em 2005 em todo o país. Contudo, dados do Inep/MEC mostram que apenas 53,5% dos alunos concluíam a última série dessa etapa da educação, em um prazo médio de dez anos, portanto, com 17 ou 18 anos de idade.

No ensino médio, predominantemente público, metade dos cursos em escolas públicas são dados à noite, 43% dos alunos estão acima da idade correspondente; e 44,5% trabalham. Pela Pnad/2006, identifica-se que a parcela de jovens ocupados que freqüentam o ensino médio passa de 27% para 35%, entre 2005 e 2006.

Por causa do grande número de estudantes acima da idade esperada, a taxa líquida de matrícula, ou seja, a proporção de pessoas entre 15 e 17 anos matriculadas no ensino médio em 2004 era de somente de 44,3%. Nessa faixa de idade, 34,5% ainda estavam matriculados no ensino fundamental (1ª a 8ª série) e 18% não freqüentavam mais a escola.

A reprovação e o “afastamento por abandono” ocorrem no ensino médio, com maiores taxas na pri-

meira série, respectivamente, 13,5% e 23%. Pode estar ocorrendo o que Meksenas (1998, p. 98) constatou nos cursos noturnos: muitos estudantes desistem dos estudos sem completar o curso em virtude de estarem “obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino”.

Dentre os jovens brasileiros entre 18 e 25 anos de idade, 70% já não estudavam e 16% ainda cursavam o ensino fundamental e médio e outros (Pnad/2004). Considerando dados do Inep (2002), pode-se estimar como esses jovens se encontram inseridos nas diferentes modalidades de ensino. Os jovens entre 18 e 24 anos de idade que ainda freqüentam o sistema escolar estão predominantemente orientados, em suas escolhas, para o ensino regular (82%). São restritas a um pequeno grupo de jovens as opções pela EJA (14,4%) e pela educação profissional – nível técnico (3,5%). As matrículas no ensino regular expressam a distorção entre idade e série e, embora a maior parte esteja no ensino médio, há 38,2 % no ensino fundamental. Há uma relação entre a opção pelo ensino médio regular e a gratuidade e abrangência da rede pública, principalmente a estadual, relação que pode estar também associada à EJA, mas que se inverte na oferta de educação profissional – nível técnico, em que predomina a rede privada (BRASIL, 2007b, p. 32).

O que fazem os jovens com idades entre 15 e 25 anos que não estão freqüentando a escola?⁹ A Pnad/2002 informa que 23,3%, cerca de 5,3 milhões no total de 23,1 milhões de jovens com idade entre 18 e 24 anos, tinham emprego no mercado de trabalho formal. Pela Pnad/2006, jovens dessa faixa etária engrossavam o contingente de desocupados, representando 36,7% dele,

9. Fora da escola estariam, respectivamente, 18% da população estimada de 10,7 milhões de jovens entre 15 e 17 anos de idade e 70% da população estimada em 18 milhões de jovens entre 18 e 25 anos de idade.

ficando após os 43,3% do grupo de 25 a 49 anos de idade. Já a oferta de emprego para jovens abaixo de 25 anos, no Brasil, em 2006, foi inferior à registrada em 1996. Embora a taxa de desemprego seja menor entre os menos escolarizados, esses viram o emprego expandir apenas 0,2 pontos percentuais.

Segundo Abramovay e Avancini (2003, p. 6), os jovens em “situação de vulnerabilidade social”¹⁰ situam-se na “população de 15 a 24 anos, cuja média de idade gira em torno de 17 anos, e que tem a seguinte situação: 40% vivem em famílias em uma pobreza extrema, ou seja, possuem uma renda per capita de, no máximo, meio salário mínimo por mês”. Correspondem a “cerca de 4,1 milhões de jovens de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e não procuram emprego e que estão sendo as maiores vítimas do processo de exclusão social e econômica”. Ainda segundo essas autoras, embora esses jovens tenham perdido posições estruturais no mundo juvenil, não adquiriram ainda as posições no mundo adulto e a exclusão intensifica a situação de vulnerabilidade social que é reforçada pela carência de lazer, pela falta de espaços adequados para a sociabilidade juvenil e pela dificuldade de acesso aos bens culturais. Podemos supor que esses jovens vivem em condições que Dubet (1992) identificou como geradoras de “delinqüência utilitária” e da “violência da revolta”, porque os sentimentos de dominação e de exclusão que esses jovens têm não dispõem de canais ideológicos e de meios institucionais que lhes dê forma.

Podemos dizer que os jovens e adultos a que se destina a EJA situam-se no campo das “metamorfoses da questão social”, conforme expressão de Castel (1998) para se referir aos momentos (fragilidade, dependência e ruptura) da “desfiliação social”, ou seja, a perda de integração pelo trabalho – emprego precário e expulsão do emprego – combinada com a fragilidade relacional ou com o isolamento social nas redes familiares e de sociabilidade. Se a privação de emprego se prolonga, se não há nada mais senão assumir a posição humilhante de “assistido” para escapar a uma situação de pobreza extrema, a próxima fase pode ser a da “ruptura”, uma forte marginalização social e uma dissociação.

A construção identitária desses jovens e adultos sofre implicações da desvalorização de ideais coletivos de participação social a favor das lógicas individualistas, que se intensifica como um “declínio das grandes identificações coletivas e [...] emergir de atores sociais fragmentados e múltiplos” (MELUCCI, 2001, p. 165). Formas de identificação mais individualistas são valorizadas, bem como estratégias de afiliação em coletivos de voluntários, ou outros passageiros e instáveis, inclusive com mudanças na relação de trabalhadores com os sindicatos e desses com o patronato.

A formação, como questão meramente individual e pessoal, constitui-se “lugar de uma verdadeira batalha identitária”, em que há os vencedores, por terem dominado as competências desejáveis, dos quais se separam os perdedores, classificados como “incompetentes” ou “contestatórios”. Assim, Dubar (2000, p. 111) concluiu a análise de sistemas de formação continuada, dos quais emergem desigualdades “naturalizadas”. Em sua base estão a desigualdade de oportunidades de acesso à formação e a trajetória social e cultural (incluindo o passado familiar e escolar, a carreira profissional e social e os horizontes culturais) dos trabalhadores.

Dados apresentados no documento base do Proeja (BRASIL, 2007b, p. 32) mostram que o país tem cerca de 11 milhões de estudantes no ensino médio, dos quais cerca de 9 milhões no ensino médio regular, a maior parte estudando na rede pública estadual. Na EJA – ensino médio, presencial, estão 1,2 milhão e na EJA – ensino médio, semi-presencial, há apenas 551 mil alunos, também, na maior parte, na rede estadual. Na educação profissional – nível técnico há apenas 676 mil estudantes, dos quais 393 mil estão na rede privada, o que supera em quase 20% o atendimento pelo setor público, incluindo as esferas municipal, estadual e federal. A oferta, no âmbito federal, corresponde a poucos 12,17% do total de matrículas no ensino profissional.

Portanto, no caso brasileiro, constatamos uma relação entre a opção pelo ensino médio regular e a gratuidade e abrangência da rede pública, principalmente, a estadual, relação que pode estar também associada à EJA, mas que se inverte na oferta de educação profissional – nível técnico, em que predomina a rede privada.

10. Vulnerabilidade social precisa ser discutida em termos da referência aos processos de desigualdade e de exclusão próprios da lógica capitalista e não como formas de discriminação que culpabilizam as “vítimas” (MARTINS, 1997; CASTEL, 1998; DUBAR, 2000).

Essa distribuição de matrículas parece apontar para o que Duru-Bellat (2006, p. 20), na análise do processo de democratização do ensino em França, denominou de democratização segregativa. Este tipo de democratização do ensino pretende dar conta da coexistência de fenômenos de crescimento generalizado das taxas de acesso dos vários grupos sociais a um determinado nível de escolarização (por exemplo, o ensino médio), com reforço das desigualdades nas oportunidades de acesso às várias fileiras desse nível de escolaridade. Neste caso, parafraseando Duru-Bellat, não será tanto o concluir (ou não) o ensino médio que faz a diferença, mas o tipo de ensino médio concluído.

O alerta pode se aplicar ao Proeja como uma política pública que se propõe contemplar “a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sócio-laboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007a, p. 16). Ora, no documento base do Proeja, os educandos a que se destina o programa são caracterizados como “sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia¹¹, cor, gênero, entre outros. [...] emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente” (BRASIL, 2007a, p. 15). Logo, a expansão do Proeja pode acabar criando a ilusão de uma certa democratização, que seria apenas quantitativa, e até melhorar a posição do país no ranking da escolarização – onze anos de estudos mas muito provavelmente fortalecerá uma hierarquização social crescente dos diferentes itinerários de educação básica (nível médio) e não corrigirá as assimetrias e as desigualdades, antes as recomporá e as fará diferir no tempo.

Segundo o documento-base (BRASIL, 2007a, p. 17), ao propor integrar a educação profissional técnica e o

ensino médio na modalidade EJA, “não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo”. A própria formação deve ser tornada “mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda”. No entanto, o caráter restrito dessa política suscita questões. Não estaria sendo o Proeja uma forma de reorientar certos grupos de jovens oriundos de meios sociais populares mais desfavorecidos economicamente¹² para a escolha de cursos provavelmente com menos prestígio que o ensino médio regular e que proporcionam acesso às ocupações com remunerações mais modestas? Seria assim preservada outra escolha, a do ensino médio regular que confere acesso às posições sócio-profissionais mais valorizadas, como de acesso limitado aos herdeiros no sentido bourdieusiano do termo? O que pode fazer do Proeja uma alternativa de formação realmente importante para jovens e adultos trabalhadores numa perspectiva de construção de cidadania efetiva?

Vários estudos analisam como os percursos de formação e as trajetórias de vida interagem, evidenciam a relevância da experiência na construção de saberes e na aprendizagem de jovens e adultos e mostram que os tempos formadores são demasiadamente importantes para serem reduzidos aos das formações instituídas (CHARLOT, 1997; PINEAU, 2004 e SILVA, 2007). A necessidade de considerar “a autoria dos sujeitos da/em formação, dimensão fundamental para o seu (auto)reconhecimento social e para a (re)construção de identidades” explicita novos desafios para os modos de pensar e de organizar a formação (SILVA, 2007, p. 1).

Na relação entre formação e cidadania, ressalta-se a questão do respeito pela especificidade dos processos de aprendizagem de jovens e adultos, considerando o maior reconhecimento da pertinência de seus saberes, elaborados na vida cotidiana, e de como rearticulam ou

11. Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2006), as desigualdades raciais se mantiveram nos últimos dez anos, apesar das melhorias verificadas entre 1995 e 2005. A taxa de analfabetismo entre os negros (14,6%) e pardos (15,6%) continuava, em 2005, mais que o dobro dos brancos (7,0%). Os brancos possuíam, em média, mais anos de estudo (7,9) que os outros dois grupos (pouco mais de 6,0) em 2005.

12. Tem havido um processo de categorização desses jovens e adultos cujo sentido lhes é imposto, como Nicole-Drancourt (1996, p. 128) exemplifica com a categoria dos “jovens não escolarizados”, criada em meados da década de setenta, substituída, nos anos oitenta, pela dos “jovens em dificuldade” que, atualmente, cede lugar à dos “jovens em risco de exclusão” ou “em vulnerabilidade social”, associada à pobreza, à violência e à delinqüência. No entanto, essas categorizações precisam ser vistas criticamente como referindo-se às formas de discriminação social forjadas segundo a lógica de atualização do capitalismo e, portanto, das relações sociais assimétricas de capital e poder.

É preciso considerar os contextos existenciais como situações vivenciadas estreitamente vinculadas às condições de vida e trabalho, às relações sociais, de classe social, entrelaçadas com idade, gênero e raça.

(re)criam os saberes profissionais ou do trabalho. Essas dimensões questionam a lógica acumulativa e pragmática da formação para a *empregabilidade*. Questionam sobretudo uma transposição mecanicista dos modelos escolares para o domínio da formação e ainda mais a formação que se pensa e busca promover segundo o modelo da cultura dominante, letrada, acadêmica, desenraizada da cultura popular, num verdadeiro processo de (des)qualificação de saberes e legitimação das desigualdades, para os trabalhadores (ARROYO, 2007).

Como Ireland (2004, p. 69) salienta, é preciso que “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função ‘clássica’ da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade”. Por outro lado, é preciso submeter a experiência à reflexão crítica, ao pensamento, ou seja, estabelecer a mediação da prática em suas relações com a teoria, “considerando que os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que constituem o senso comum para o conhecimento elaborado através da *práxis*” (KUENZER, 2004). Não se trata apenas de articulação de teoria e prática, de sujeito e objeto, de pensar e agir, mas, fundamentalmente, de uma relação entre sujeitos, jovens e adultos, e a sociedade, em um dado momento histórico, em que se dá a ação instituinte e transformadora.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) propõe-se uma atenção quanto à especificidade etária e sociocultural dos jovens e adultos atendidos nessa modalidade de ensino, na formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos, que levem em consideração: o perfil e a situação de vida do aluno, as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos,

buscando garantir aos alunos trabalhadores condições de acesso e de permanência na escola (conforme o art. 4º, inciso VII, da LDB/96); a experiência extra-escolar, validando-se os saberes dos jovens e adultos aprendidos fora da escola e admitindo formas de aproveitamento de estudos e de progressão nos estudos mediante verificação da aprendizagem (conforme o art. 3º da LDB/96); e a organização curricular através da transversalidade, sendo destacado o trabalho como tema transversal.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a contextualização é um princípio da organização curricular do ensino médio e é compreendida como relacionamento dos conteúdos de aprendizagem com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente pelos alunos de forma que eles tenham papel ativo nas aprendizagens e que essas sejam significativas. Essa concepção apresenta vários riscos, sobretudo, o de levar a uma perspectiva muito generalista ou a uma extrema simplificação dos processos de aprendizagem.

Por um lado, é preciso considerar os contextos existenciais como situações vivenciadas estreitamente vinculadas às condições de vida e trabalho, às relações sociais, de classe social, entrelaçadas com idade, gênero e raça. Por outro lado, é fundamental que as experiências da vida cotidiana sejam consideradas criticamente, pois, embora a realidade social concreta possa ser o ponto de partida das aprendizagens, é necessário apreender (ascender) do “concreto real” ao “concreto pensado”, o que se consegue somente mediante a elaboração do pensamento e a capacidade de abstração. É por esse caminho reflexivo que se pode apreender as múltiplas determinações e dimensões essenciais, complexas e contraditórias da concreticidade¹³. Finalmente, isso não significa formatar os saberes das experiências pelos padrões do conhecimento acadêmico, mas

13. Para compreender a dialética do concreto recomenda-se Kosik (1989).

também não significa aceitá-los simplesmente como conhecimentos válidos ou sistematizá-los sem a devida crítica. Para isso, a EJA precisa ter outra organização tanto curricular quanto pedagógica, de ensino e avaliação. Como base da formação, a experiência relaciona-se ao inacabamento ou inconclusão e incerteza, mas também demanda a consciência que nos faz propriamente humanos. Segundo Paulo Freire, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1997, p. 55).

A contribuição de Thompson (1997) acerca do conceito de classe social ajuda-nos a compreender a relação entre trabalho, educação e experiência. Elemento-chave na constituição das classes sociais, a experiência é historicamente construída e elaborada de forma partilhada nas relações de trabalho e de produção.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais (THOMPSON, 1997, p. 10).

Nessa perspectiva, a experiência deverá ser considerada como elemento de construção de qualificação omnilateral, que incorpore todos os lados e aspectos da vida dos trabalhadores, que deverá romper com os processos de internalização do capital e construir a unidade complexa da diversidade de soluções apontadas como sendo de um novo modo de produção e de vida.

A experiência constituirá base de qualificação definida pelo caráter de liberdade, de autodeterminação, de autonomia, que somente se constituem enquanto processos marcados pela consciência.

Essa consciência do ser que trabalha é, portanto, uma processualidade, algo em movimento, em seu ir-sendo. Neste longo, complexo, tortuoso percurso, com idas e vindas, encontra-se ora mais próximo da imediatidade, do seu ser-em-si-mesmo, da consciência contingente, ora mais próximo da consciência auto-emancipadora, do seu ser-para-si-mesmo, que vive como gênero, que busca a omnilateralidade, momento por certo mais difícil, mais complexo, da universalidade autoconstituente” (ANTUNES, 1995, p. 117).

4. Considerações finais

Neste estudo, buscamos refletir sobre a política de integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Algumas estatísticas nacionais ajudaram a identificar as marcas sociais desses jovens e adultos, a quem potencialmente se dirige a EJA. Exploramos então as implicações de se considerar os sujeitos educandos, jovens e adultos trabalhadores, na busca de caminhos que articulem a vida concreta desses sujeitos da EJA e suas especificidades para, a partir daí, construir um currículo e uma escola que possam atender às suas necessidades.

Tal como Arroyo (2005), consideramos também que, na nova configuração da EJA, em que se busca integrar educação básica e formação profissional, há potenciais de transformação se considerarmos “o protagonismo da juventude”. Esse tempo de vida considerado apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta, nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural e identitário e que requer a su-

peração da visão reducionista com que foram olhados, por décadas, os alunos da EJA. Requer também e, por conseqüência, uma especificidade nos processos educativos da EJA que avance a partir de um mais profundo conhecimento e configuração da juventude e da vida adulta em nosso país. Os desafios estão colocados pelos sujeitos educandos, jovens e adultos trabalhadores, para que se organize, de fato, uma escola para atender às suas necessidades na perspectiva de construção de relações sociais solidárias e humanizadas.

A busca incessante de atualização de todas as próprias potencialidades dá-se na dimensão dessa procura de superação da inconclusão, já que ela se inscreve no inesgotável universo dessas potencialidades não atualizadas. É nesta perspectiva que o ser humano torna-se essencialmente utópico, dotado de esperança, pedagógico. Assim, a educação torna-se um processo imprescindível à humanidade e ao processo civilizatório, mais do que um instrumento da realização ocupacional e do capital (FREIRE, 1997, p. 55).

■ MARIA INÊS DE MATOS COELHO

Pós-doutoranda (UERJ) e doutora em Educação (UFRJ), é coordenadora do mestrado em Educação em criação na FaE/CBH/UEMG e do grupo de pesquisa dessa instituição que está vinculado ao projeto "Formação e produção científica e tecnológica na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos – um projeto em parceria" (Capes/Semtec/MEC). Desenvolve a pesquisa "Educação profissional integrada à educação básica na modalidade de jovens e adultos na perspectiva de formação humana numa sociedade inclusiva" (apoio da Fapemig).

Referências

- ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. F. *A violência e a escola: o caso Brasil*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ANTUNES R. L. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: *67ª Plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos*, FAE-UFMG, 29 de junho de 2007.
- BRASIL. MEC, SEMTEC. *Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Documento-Base*. 2ª ed., Brasília: MEC, agosto de 2007a.
- BRASIL. MEC – SENTEC. *Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio*. Documento Base. 2ª ed., Brasília: MEC, agosto de 2007b.
- BRASIL. MEC – SEMTEC. *Proep – Concepções, experiências, problemas e propostas*. Documento-base. In: *Seminário Nacional de Educação Profissional*. Brasília: Ministério da Educação, 16 a 18 de junho de 2003.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: Uma Crônica do Salário*. Coleção Zero à Esquerda. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTRO, Ramón Peña. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *Perspectiva*, vol. 22, nº 1, p. 79-92, jan./jun. 2004.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.
- DUBAR, C. *La crise des identités*. Paris: PUF, 2000.
- DUBET, François. A propos de la violence et des jeunes. *Cultures & Conflits*, nº 6, 1992, p. 7-24.
- DURU-BELLAT, M. *L'inflation scolaire*. Paris: Seuil, 2006a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Informativo do Senac*, vol. 25, nº 2, maio/agosto 1999.
- _____. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural. In: *21ª Reunião Anual da Anped*, 1998b.
- _____. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 2000/V. 3, 2002.
- IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KUENZER, A. Competência como práxis. *Boletim Técnico do SENAC*, vol. 30, nº 3, setembro/dezembro, 2004.
- LUKÁCS, G. Ontologia do ser social. *Revista Ciências Humanas*, São Paulo, 1974.
- MACHADO, L. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desi gualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Livro I, volume 1)
- MEKSENAS, P. *Sociologia da educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MELUCCI, A. *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, T. T. da (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OLIVEIRA, F. O omitorrinco. *ANTIVALOR – Artigos*. Disponível em http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/schwarz/schwarz_55.html, 2003.
- OLIVEIRA, L. Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 33, p. 49-61, fevereiro de 1997.
- PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004.
- POCHMANN, M. *A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.
- PROGRAMA de Governo 2002. *Um Brasil para todos*. São Paulo: Partido dos Trabalhadores. Diretório Nacional, 2002.
- SANTOS, B. S. Os novos caminhos da teoria crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: nº 16-17, abril, 1999.
- SENNET, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SINGER, P. Poder, política e educação. *18ª Reunião da Anped*, 1995.
- SILVA, A. M. C. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. *Educar em Revista*, nº 29, 2007.
- SOUZA, J. dos S. Concepções e Propostas da CUT e da Força Sindical para a Educação Brasileira – Anos 90. In: NEVES, L. M. W. (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 79-102.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 1, 3ª ed., 1997.