

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA OMNILATERAL

Ana Carolina Cerveira Tavares¹
Fabiane Silva Martins²
Soraya Tatiara Lopes Chicar³

RESUMO

Estudo acerca da política pública educacional de jovens e adultos que pretende uma formação humana integral e propõe a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, condições necessárias para o exercício efetivo da cidadania. Objetivou analisar o desenho do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, que tem a finalidade de ofertar uma formação humana integral enquanto contribuição fundamental para que homens e mulheres alcancem a omnilateralidade. O método que conduziu a presente pesquisa foi a teoria social crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. As categorias de análise trabalhadas foram: educação de jovens e adultos, omnilateralidade e formação humana integral. O procedimento de pesquisa utilizado foi a pesquisa bibliográfica acerca da temática abordada, a partir de autores que trabalham as categorias abordadas, como Gramsci (2001), Marx (2013) e Mészáros (2008), além da pesquisa documental, por meio do Decreto nº5.478/05 que trata especificamente do Proeja. Os resultados apontaram que a modalidade de educação de jovens e adultos na educação profissional e tecnológica, como posto, busca superar a dualidade estru-

1 Doutora pelo Curso de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, anacarolina@ifma.edu.br;

2 Mestra pelo Curso de Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, fabiane.martins@ifma.edu.br;

3 Mestra pelo Curso de Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sorayatatiara@ifma.edu.br.

tural de uma educação academicista voltada para os mais ricos e uma educação pobre para os mais pobres. Constatou-se que o desenho da política se aproxima da visão marxiana de desenvolvimento omnilateral, em que formuladores almejam uma cidadania que vai de encontro à lógica burguesa, restrita à esfera econômica, para atender aos interesses do capital. Ademais, o trabalho como princípio educativo é, reiteradamente, posto como substancial para o desenvolvimento do programa, onde a escola deve estar vinculada ao trabalho, não restrito à ocupação profissional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação Humana Integral, Omnilateralidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a política pública educacional de jovens e adultos, que pretende uma formação humana integral e propõe a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, condições necessárias para o exercício efetivo da cidadania. Desta forma, analisa-se o desenho do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, criado por meio do Decreto nº 5.478/2005, depois revogado pelo Decreto 5.840/2006.

O primeiro decreto instituía a criação do programa voltado apenas para o ensino médio nas instituições federais de educação tecnológica. Já o segundo, ainda vigente, passou a abranger toda a educação básica, incluindo o ensino fundamental, tornando-se o “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. Conforme seu documento base, elaborado em 2007, pelo Conselho Nacional de Educação, a ampliação foi resultado das demandas postas pelos sujeitos envolvidos com a educação de jovens e adultos e, com base nas suas experiências concretas, viram a necessidade de expandir o público do programa e instituições ofertantes (BRASIL, 2007).

Seu objetivo é ofertar a educação básica atrelada à formação profissional e tecnológica para jovens e adultos/as que não tiveram oportunidade de iniciar ou continuar os estudos, com vistas à uma melhor inserção socioeconômica destes sujeitos que “caracterizam-se por pertencer a uma faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado”, denominado “distorção série-idade” (BRASIL, 2007, p.44).

Uma das instituições responsáveis por implementar as ações do Proeja é o IFMA, criado pela Lei nº 11.892/08, com a finalidade de “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”, incluindo o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008). E, por estarmos inseridas nesta política pública educacional, vislumbramos um cenário propício para refletir acerca do desenho do Proeja e sua possibilidade de execução na realidade que se aproxime de uma educação omnilateral.

O método que conduziu a presente pesquisa foi a teoria social crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. À luz do referencial teórico

marxiano de omnilateralidade e da Escola Única de Gramsci, foi possível compreender o desenho do Proeja e sua perspectiva de formação humana integral enquanto contribuição fundamental para que homens e mulheres alcancem a omnilateralidade.

Os resultados mostraram que o desenho da política se aproxima da visão marxiana de desenvolvimento omnilateral, em que formuladores almejam uma cidadania que vai de encontro à lógica burguesa, restrita à esfera econômica, para atender aos interesses do capital.

1 O DESENHO DO PROEJA: UMA ANÁLISE DO SEU DOCUMENTO BASE

No Brasil, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi o primeiro instrumento relevante na deliberação acerca das Diretrizes Curriculares Educacionais da Educação de Jovens e Adultos, onde traz os conceitos, funções e bases legais da EJA, dentre outros elementos. A sua construção contou com a colaboração da sociedade civil e instituições educacionais, ao longo de três audiências públicas, em diferentes cidades, onde foram abordados desde aspectos pontuais até sua fundamentação teórica. Segundo o parecer, a EJA:

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a ela e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p. 5).

De acordo com o Parecer, a educação de jovens e adultos tem três funções: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora. A função reparadora visa, de fato, reparar a dívida histórica da sociedade brasileira para com grande parte da população excluída dos diversos direitos sociais, políticos e civis, especialmente, a população negra e indígena. Quanto ao direito educacional, “[...] no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000, p. 6).

A função equalizadora busca ir além da alfabetização de adultos, mas equalizar as oportunidades educacionais daqueles que foram forçados a abandonar a escola por condições adversas, estes devem receber mais oportunidades,

proporcionalmente, do que aqueles que não tiveram sua trajetória escolar interrompida. “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Quanto à função permanente ou qualificadora, tem o objetivo de promover o conhecimento por toda a vida, este é “o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p.10).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, divulgada em 2018, apresentou uma taxa de 6,8% de analfabetos no Brasil com 15 anos de idade ou mais, o correspondente a 11,3 milhões de brasileiros. Em comparação ao ano de 2017, houve uma redução de apenas 121 mil analfabetos. Quanto à relação entre analfabetismo e idade, temos:

Em 2018, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário. [...] Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se a queda do analfabetismo para 11,5% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,2% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,8% entre a população de 15 anos ou mais (BRASIL, 2018, p. 2).

Quando relacionamos a cor/raça e o analfabetismo, é evidente o abismo entre pessoas brancas e pretas ou pardas com 15 anos de idade ou mais. Em 2018, a taxa de analfabetismo entre brancos era de 3,9%, enquanto pretos ou pardos era de 9,1% e as regiões Norte e Nordeste apresentam taxas mais elevadas (PNAD, 2018).

Segundo seu documento base (Decreto 5.840/2006), o Proeja busca ir além dos frágeis programas de alfabetização de adultos, comumente desenvolvidos no país. Ele aponta para uma oferta educacional mais consolidada, para a construção de uma política pública que integre a educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, considerando a diversidade de gênero, raça/etnia, geracional, dentre outras. Nesta direção, seu objetivo central é ofertar ao público da EJA, “jovens e adultos em situação de aprendizagem escolar” o “ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007, p. 33).

Isto posto, esta modalidade educacional é voltada ao público jovem e adulto que não concluiu seus estudos na “idade regular”, visto que, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p.126), “as necessidades básicas de aprendi-

zagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam de institucionalidade e continuidade [...]”.

O decreto estabeleceu que as instituições proponentes seriam os sistemas de ensino estaduais, municipais e federais e as entidades privadas nacionais ligadas ao “Sistema S”⁴ e, dentre os estabelecimentos federais de educação profissional e tecnológica responsáveis em ofertá-lo, estavam os Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets e as Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs e, posteriormente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

O contexto político em que os programas e políticas são criadas nos ajudam a entender o seu desenho e a intencionalidade ali expressa. Pensando nisto, o Proeja foi criado no governo Lula (2003-2011), do Partido dos Trabalhadores, que representou um marco progressista no Brasil, desde a instalação da ditadura militar. Concorde-se com as críticas a este governo, todavia, é inegável que foi um período de construção de vários projetos voltados para a classe trabalhadora. Na área educacional, foi injetado um grande volume de recursos para criação de várias políticas e programas, como o Prouni, Fundeb, novo Enem, Lei de Cotas e os próprios IFs, estes com a perspectiva de proporcionar uma educação voltada para a qualificação profissional da população pobre que não tinha acesso à uma educação gratuita e de qualidade.

Esta modalidade educacional pretende uma qualificação que ultrapasse a dimensão técnica e a adaptação passiva e subordinada do trabalhador aos ditames capitalistas e alcance a dimensão social humana, uma vez que “a qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas” (BRASIL, 2007, p.46).

Na perspectiva de buscar uma formação humana integral, o Proeja pretende superar a dualidade estrutural de uma educação academicista voltada

4 O Sistema S significa o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Sistema S — Senado Notícias

para os mais ricos e uma “educação pobre para os pobres”. Desta forma, fundamenta-se na

[...] integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estritamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p.35).

Deste modo, busca incluir a população alijada do seu direito à educação, promovendo a elevação da escolaridade atrelada à uma formação profissional de qualidade, respeitando as suas dimensões culturais, sociais, econômicas, cognitivas e afetivas, isto é, promovendo as reais necessidades de aprendizagem desses sujeitos, condição para o efetivo exercício da cidadania. Então, pode-se afirmar que, para os formuladores, ser cidadão não se resume à inclusão do indivíduo no mercado de trabalho, onde até a própria concepção de trabalho deve ser revista. Os documentos oficiais do Proeja indicam que a concepção de cidadania almejada busca operar “[...] como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2007, p. 24).

Quanto à qualidade educacional, os documentos investigados mostram que o Proeja propõe-se a oferecer uma educação “[...] com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares [...]”. A concepção de qualidade que se assenta o programa está “[...] voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p.33).

Cumpra dizer que a materialização e operacionalização dos objetivos e princípios do programa estão postas e expressas no seu projeto político-pedagógico, que tem como eixo fundamental o currículo integrado, ou seja, “uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas”, previsto no Parecer CNE/CEB nº1/2000, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a EJA (BRASIL, 2007, p. 41).

O documento base do Proeja sinaliza que o currículo deve ser construído coletivamente, com os diferentes sujeitos envolvidos nesta política, de forma contínua e processual, em que o diálogo constante com a realidade é indispensável para suplantiar os modelos tradicionais enrijecidos, que não tem relação com a realidade dos sujeitos. “Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade”. Isto posto, esta modalidade traz algumas propostas de abordagem metodológica para que a estruturação do currículo atenda a integralidade proposta, dentre elas, estão: a abordagem pautada em temas gerais; esquemas conceituais; em resoluções de problemas; em dilemas reais vividos pela sociedade e abordagens por área de conhecimento. Todas elas devem estar ligadas entre si e envolver todas as disciplinas, mantendo o nível de aprofundamento (BRASIL, 2007, p. 49).

A organização dos tempos e espaços de aprendizagem também está desenhado no documento base como necessária para a formação integral de jovens e adultos trabalhadores.

É proposta a flexibilização do desenvolvimento das atividades fora do espaço formal escolar, desde que previsto no projeto político-pedagógico da instituição, pois defende que o processo de ensino-aprendizagem acontece em diferentes espaços formais e informais, com métodos e tempos próprios, em que as diferenças entre os sujeitos produz novos conhecimentos e formas de ser e de se relacionar no mundo.

Deste modo, a consecução de uma formação humana integral dos educandos que, de fato, supere a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, precisa estar alicerçada nos fundamentos políticos pedagógicos estabelecidas pelo Proeja, quais sejam:

- a. A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b. A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c. A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d. A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;

- e. A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f. A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g. O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p.47).

A construção do currículo e a organização dos tempos e espaços de aprendizagem, firmado nestes fundamentos políticos pedagógicos, não é tarefa fácil, pois as “condições de escolarização” dos sujeitos devem ser levadas em conta, ou seja, deve-se considerar o que a escola consegue desenvolver dentro das suas limitações, para atender até mesmo “aqueles que não se adequem ao padrão” almejado. Para Almeida e Betini (2016), nem sempre a tensão entre os recursos que os alunos têm, o que a escola exige deles e as suas condições concretas para atender o seu público, é uma equação com resultado positivo. Isto requer o desenvolvimento de uma cultura de planejamento das atividades a curto, médio e longo prazo e de monitoramento e avaliação institucional.

Nesta direção, a organização e gestão do trabalho escolar deve ter um enfoque democrático, pois possibilita a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, gestores, professores, técnicos administrativos, alunos e a comunidade local, posto que, quando há uma construção coletiva, todos se sentem responsáveis pela execução do programa e pelo controle do seu cumprimento. Conforme Frigotto (2010, p. 194), “[...] esta luta contra hegemônica demanda aguçar a inteligência para analisar melhor a realidade, ter vontade política e, sobretudo, organização. Trata-se, pois, de um embate que se dá no terreno teórico e político-prático, ou seja, no plano da práxis”.

METODOLOGIA

O método que conduziu a presente pesquisa avaliativa foi a teoria social crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A opção por este método não foi neutra, mas carregada de intencionalidade e justifica-se por acreditarmos que ele não apenas descreve o objeto na sua aparência, mas consegue explicar e julgar o programa e seus determinantes. De acordo com Netto (2011, 53, *grifo do autor*), “O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquele em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”.

O procedimento de pesquisa utilizado foi a pesquisa bibliográfica acerca da temática abordada, a partir de autores que trabalham as categorias de análise: educação de jovens e adultos, omnilateralidade e formação humana integral, como Gramsci (2001), Marx (2011) e Mézáros (2008), e de documentos oficiais, por meio do Decreto nº5.478/05 que trata especificamente do Proeja. Desse modo, a pesquisa bibliográfica se efetivou através de leituras e análises de estudos consolidados sobre a temática ancorando a problematização das categorias que deram sustentação a todo o desenvolvimento da tese.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise do desenho do Proeja, constatou-se que ele busca a formação humana integral. Ele se propõe a garantir o acesso dos diferentes sujeitos, especialmente da classe trabalhadora, ao universo de saberes científicos e tecnológicos produzidos ao longo do tempo pela humanidade e, ao mesmo tempo, busca “uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e a construção de uma sociedade socialmente justa” (BRASIL, 2007, p.13).

Tal compreensão dialoga com a concepção de omnilateralidade⁵, a partir dos estudos de Marx e Engels que, segundo Manacorda (2007, p. 87), significa o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” de homens e mulheres. Contrapõe-se à “unilateralidade”, característica da sociedade capitalista, onde tanto capitalistas quanto trabalhadores tem suas potencialidades tolhidas, com isto, desenvolvem apenas algumas de suas capacidades de forma parcial.

Mészáros (2008) chama atenção para a contribuição primordial da educação institucionalizada na transformação da sociedade, mediante práticas escolares que podem alterar profundamente a realidade, transcendendo as meras formalidades, contudo, as instituições educacionais não podem ser as

5 De acordo com o Dicionário Priberam (2020) os termos “Onilateral” e “Omnilateral” possuem o mesmo significado. O primeiro refere-se à pronúncia em Portugal, utilizado nas obras de Manacorda (2007, 2019). Nesta pesquisa utilizamos a tradução brasileira “omnilateral” da Editora Boitempo que também utiliza a expressão “desenvolvimento universal” para se referir ao desenvolvimento pleno dos sujeitos.

únicas responsáveis pela emancipação humana. Nesta direção, a expectativa é superar o atual modelo de sociedade em que o ensino dual prevalece, isto é, uma educação técnica, manual para os trabalhadores e uma educação desinteressada, intelectual para a “elite” burguesa.

A educação em seus diversos caminhos, em especial, a escola, deve levar todos os sujeitos sociais a se reapropriarem da ciência, promovendo sua reintegração com o trabalho, tendo como fim, a sua emancipação humana, como destaca Manacorda (2007, p.75):

[...] uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção.

O desenvolvimento omnilateral dos sujeitos requer a unificação da ciência e da produção, separadas pela divisão do trabalho na sociedade capitalista. À sua época, Marx identificou algumas escolas que poderiam ter o embrião para desenvolvimento dessa formação humana integral, mas ainda longe do que seria o ideal:

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção (MARX, 2013, p. 370).

Segundo Manacorda (2007), para que seja viável o resgate da humanização de homens e mulheres desumanizada pelo capital, é imperativo o desenvolvimento da cultura desinteressada (reino da liberdade), possível somente fora dos espaços da cultura interessada (reino das necessidades), como na vida cotidiana, na relação com a família, no meio social, etc. Logo, a liberdade defendida por Marx, que fora desvirtuada pela liberdade burguesa, é aquela que dá condições ao trabalhador desenvolver suas potencialidades fora do trabalho capitalista, do reino das necessidades.

Nos Cadernos do Cárcere 12⁶, Gramsci aborda a educação enquanto um caminho indispensável para conhecer a realidade e contribuir para a superação do capitalismo, via revolução da classe trabalhadora. Baseado no método historicismo, ele parte da realidade industrial moderna para construir suas teorias educacionais que, tem como tese principal “*O trabalho como princípio educativo*”. O autor não se refere a qualquer trabalho, mas aquele historicamente determinado, qual seja, o trabalho moderno industrial, desenvolvido dentro das fábricas.

Conforme Gramsci, o princípio unitário da Escola Única seria o fundamento para transformação da cultura e das relações sociais, indo de encontro à todas as formas escolares tradicionais e dos modelos de escola da sociedade capitalista, pois ambas reforçam a dualidade estrutural do ensino. O desafio é a busca de uma formação completa em que o operário não se restrinja ao aprendizado do fazer, mas do pensar, planejar e governar, somente assim há a democratização do ensino.

Para pensar concretamente numa formação omnilateral a partir da Escola Única, Gramsci buscou reter um aspecto essencial da escola humanista tradicional: o seu elemento “desinteressado”, em contraposição à forma “interessada”, princípio pedagógico das escolas modernas. Sob o ponto de vista gramsciano, a educação desinteressada destina-se a todos, indistintamente, ao contrário da escola classista tradicional que era destinada apenas aos filhos dos oligarcas. A perspectiva “desinteressada” busca atender a todas as necessidades da humanidade, sejam físicas, mentais, espirituais, ultrapassando o aspecto individualista, que visa o interesse coletivo. Nosella (2017) resume muito bem o trabalho enquanto princípio educativo: uma relação orgânica entre o trabalho (aquele desenvolvido dentro da fábrica, pois este era o contexto vivenciado por Gramsci) e a escola, em que o mote central é a inspiração do método desenvolvido no trabalho e não nos seus fins mais imediatos.

Assim como Marx, Gramsci acreditava que a sociedade capitalista contém um embrião da sociedade socialista, em que a escola e o trabalho estão organicamente integrados. Assim como na fábrica, onde todos trabalham com um objetivo comum que é gerar lucro para o capitalista, Gramsci se apropria dessa lógica para pensar na sociedade socialista. Nesta sociedade, todos devem tra-

6 Obra compilada dos escritos de Gramsci, realizados no cárcere do governo fascista, no período de 1926 a 1934, traduzida no Brasil pela editora Civilização Brasileira.

balhar para um objetivo comum que, no caso gramsciano, é o atendimento das necessidades e gozo dos bens sociais disponíveis para todos, de forma coletiva. Nessa lógica, a escola se torna um espaço para que homens e mulheres sejam ensinados a usufruírem de todas as suas potencialidades, de forma integral. Partindo desse entendimento que o autor pensa na construção da Escola Única e a define como: “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” Sua finalidade é promover a liberdade concreta da classe trabalhadora, a partir dos princípios do trabalho moderno, numa perspectiva socialista (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Para diminuir o fosso entre “formar e informar”, Gramsci enfatizou o “trabalho vivo do professor”, que deve considerar o aluno enquanto sujeito ativo do processo educacional. Contudo, nem todo professor tem uma prática pedagógica orientada para uma sociedade mais justa, são “professores medíocres” que se limitam a apenas “instruir”, desenvolvendo o ensino mecânico, contribuindo para o desenvolvimento de uma escola retrógada e parcial.

É necessário que os professores compreendam e levem seus alunos a refletirem acerca da contradição e da distância entre a sua cultura e a cultura hegemônica, materializada no currículo escolar. Eles devem ter consciência do seu papel na formação dos alunos e alunas que os levam à sua emancipação humana. Vale destacar que Gramsci não atribuiu o peso da responsabilidade da formação, exclusivamente, aos alunos ou aos professores, “não é o professor individual, mas o complexo social a que ele pertence; não é o aluno individual, mas a relação real escola-vida que transcende, seja o indivíduo, sejam suas boas intenções, que podem tornar verdadeiramente ativa a escola.” (MANACORDA, 2007, online).

Apesar de sempre lutar pelo acesso universal à educação, sobretudo, da classe trabalhadora, Gramsci era contra qualquer precarização do ensino que, para ele, deveria ser de qualidade. Segundo Nosella (2017, online), “nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebai-xamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades [...]”. Neste aspecto, para que a escola atenda a todos, de forma equânime, o papel do Estado é fundamental no que concerne aos investimentos financeiros, estruturais e humanos que antes era de responsabilidade das famílias, onde “[...] a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada

e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupos ou de castas [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A análise do desenho do Proeja, sua concepção e objetivos nos permite estabelecer diálogo com as orientações marxianas aqui expostas, as quais apontam mecanismos para o desenvolvimento omnilateral do ser social para além das necessidades imediatas, mas para o gozo de bens espirituais, subtraídos pelo capital. Soma-se também, a visão gramsciana do trabalho como princípio educativo, enquanto uma relação orgânica entre o trabalho historicamente determinado e a escola, em que o mote central é a inspiração do método desenvolvido no trabalho da sociedade atual e não suas técnicas ou seus fins mais imediatos. É neste sentido que o Proeja assume o trabalho enquanto princípio educativo:

Cimentado pelo princípio unitário da Escola Única de Gramsci, o documento base do Proeja prega que a vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007, p. 38).

Desta forma, para que homens e mulheres possam produzir sua condição humana através do trabalho, o caminho é a formação integral dos educandos, para que se tornem “cidadãos-profissionais” e, com isso, compreendam a realidade e o mundo do trabalho em suas diversas nuances. Neste sentido, infere-se que esta perspectiva guarda relação com a Escola Única gramsciana, isto é, uma escola que seja possível desenvolver todas as potencialidades humanas, unindo ciência e trabalho, permitindo a atuação ética e política dos sujeitos na sociedade, transformando-a “em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente, os da classe trabalhadora.”

Embora não esteja explicitado, é possível perceber ao longo do documento base do Proeja que a concepção crítica-dialética subjaz implicitamente na sua formulação. Evidencia-se que diversos trechos ancoram esta percepção, na medida em que apontam para a construção de outro modelo de sociedade “socialmente justa”, uma formação que busca a integralidade dos sujeitos em contraposição ao modelo atual desigual e excludente, onde prevalece desemprego estrutural, pobreza extrema, baixa escolaridade, dentre outras expressões da questão social. Para o programa, somente mudanças estruturais e profundas – outra sociedade – produzirão resultados significativos:

Concorda-se quando programa questiona as políticas educacionais brasileiras, reflexo do modelo de desenvolvimento socioeconômico dependente e periférico, submisso aos ditames dos organismos internacionais de lógica neoliberal. Para ele, é necessário superar ações pontuais traduzidas em projetos ou programas, que apenas promovem uma inclusão precária da população demandante e lutar por políticas de Estado mais perenes, que reconheçam a diversidade dos sujeitos e, assim, caminhar para uma formação humana integral. Isto requer, parafraseando Manacorda (2019, online), ao mesmo tempo, a transformação das condições sociais para a criação de um sistema educacional adequado e um sistema educacional adequado para que seja possível modificar as condições sociais.

Portanto, depreendemos que o Proeja busca a formação de cidadãos que vá de encontro à noção de cidadania do projeto político da classe burguesa, este que, segundo Dagnino (2004, p.157), tem deslocado o seu sentido democratizante para atender aos interesses do capital, reduzindo-a à uma questão individualista, de responsabilidade moral onde “[...] a sociedade é chamada a se engajar no trabalho voluntário e filantrópico, que se torna cada vez mais o hobby favorito da classe média brasileira [...]”, além da forte conexão da cidadania com o mercado, onde ser cidadão significa acessar os bens disponibilizados pelo capital.

Podemos dizer que esta visão adotada por esta modalidade educacional contrapõe-se à “qualidade total” de caráter produtivista, difundida pelo ideário neoliberal, onde cabe aos indivíduos buscar meios para se tornarem competitivo no mercado de trabalho. É uma qualidade focada apenas nos resultados, com uma nítida desvalorização dos conhecimentos formais, cujo domínio é medido mediante diplomas e uma supervalorização da dimensão experimental da qualificação, onde o que importa são os atributos pessoais, seus valores, as relações interpessoais, isto é, a capacidade individual dos sujeitos se adaptarem à instabilidade do mercado. Desse modo, a análise nos faz indicar que os formuladores do programa não estavam afinados a esse ideário.

Assim, o documento do Proeja deixa claro que a educação, seja ela geral ou profissional e tecnológica não pode ser responsabilizada, unicamente, pelo desenvolvimento da sociedade. Sabe-se que ela possui inúmeras possibilidades para promover uma qualidade socialmente referenciada, de cunho democrático, por outro lado, encontra muitos limites que estão fora da sua competência. Mézaros (2008, p. 45) trouxe essa preocupação ao afirmar que “[...] a educação

formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz, *por si só*, de fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Ainda que a instituição escolar seja um espaço de manifestação da luta de classes, ela não detém a sua exclusividade, portanto, não pode ser idealizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a análise do desenho do Proeja, sua concepção, princípios e fundamentos políticos pedagógicos nos levou a sustentar que ele se aproxima da visão marxiana de desenvolvimento omnilateral, uma vez que a qualificação que propõe ofertar pretende alcançar a dimensão social humana, para além da dimensão técnica, rompendo com a adaptação passiva e subordinada do trabalhador aos ditames capitalistas. Ademais, o trabalho como princípio educativo é, reiteradamente, posto como substancial para o desenvolvimento desta modalidade educacional, onde a escola deve estar vinculada ao trabalho, não restrita à ocupação profissional. A qualidade educacional proposta pelo programa também seguiu esse entendimento, pois busca um vivência de um processo crítica e emancipador.

Vale lembrar que o Proeja foi criado no governo Lula (2003-2011), de viés progressista, assumiu alguns compromissos favoráveis a classe trabalhadora, particularmente, no que tange à construção de políticas públicas que enfrentassem, dentre outras expressões da questão social, a extrema pobreza e a baixa escolarização de grande parte da população brasileira. Por isso, acredita-se que a formulação do desenho do Proeja foi resultado dos debates construídos pelos movimentos sociais e pelas universidades na sua relação contraditória com o então governo que, de certa forma, absorveu, positivamente, seus projetos.

Sabe-se que a escola, isoladamente, não provoca a transformação da sociedade, mas tem autonomia para construir caminhos que possam contribuir efetivamente para a superação da sociedade de classes, imbricada na sua relação com o trabalho. Portanto, é preciso construir sistemas de ensino que promovam mudanças no contexto social e, como já mencionado, desenvolver no bojo das contradições da pedagogia capitalista (que contém os germes de uma formação omnilateral), uma práxis transformadora.

Todo o percurso investigativo se fez ancorado no materialismo histórico-dialético, assim, buscou-se entender os fundamentos da proposta de formação humana integral de perspectiva omnilateral com vistas à analisar concretamente

os elementos que estruturaram a consecução do programa, bem como seus determinantes.

Por fim, a discussão proposta neste artigo nos levou a compreender que os próprios formuladores acreditam numa formação efetivamente humana para “além do capital”, como aponta Mészáros (2008), ou seja, que transcenda a sociedade atual, pois somente assim é possível atuar nas suas questões vitais, na sua base causal e não apenas corrigir seus efeitos. Por outro lado, o processo não é linear, mas são movimentos de avanços e retrocessos, uma vez que a desconstrução desta sociedade se dá a partir de seus próprios elementos, buscando dentro das suas contradições, as bases para a formação de outra sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; BETINI, Geraldo Antônio. A qualidade da escola: debatendo princípios rumo à construção de uma qualidade socialmente referenciada. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Madri: Universidad Autónoma de Madrid, v. 9, n.2, p. 49-63. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/6669>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº01/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 05 de julho de 2000. Disponível em: [CEB012000.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 10 de maio de 2024

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio – documento base. Brasília: MEC, ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº23/2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 08 de outubro de 2008. Disponível em: [pceb023_08 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 01 de maio de 2024

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [2020]. Disponível em [L11892 \(planalto.gov.br\)](https://l11892.planalto.gov.br). Acesso em 20 de dezembro de 2023

_____. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União.

Avaliação dos Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica: Relatório nº 201702018. Brasília, 2018.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política e Sociedade**, Santa Catarina, v.3, n. 5, p. 139-164, out. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo, Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESZAROS, Istévan. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2017. E-book