

ANGELA MARIA CORSO

**AS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO JUNTO A PROFESSORES QUE
ATUAM NO PROEJA: DA REPRESENTAÇÃO MORAL DO TRABALHO AO
TRABALHO COMO AUTO-REALIZAÇÃO**

**CURITIBA
2009**

ANGELA MARIA CORSO

**AS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO JUNTO A PROFESSORES QUE
ATUAM NO PROEJA: DA REPRESENTAÇÃO MORAL DO TRABALHO AO
TRABALHO COMO AUTO-REALIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Paraná
sob a orientação da Prof.^a Dr.^a
Mônica Ribeiro da Silva.

**CURITIBA
2009**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ÂNGELA MARIA CORSO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA, DR^a MARIA APARECIDA CIAVATTA PANTOJA FRANCO e DR^a SONIA REGINA LANDINI argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO JUNTO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA: DA REPRESENTAÇÃO MORAL AO TRABALHO COMO AUTO-REALIZAÇÃO”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA		aprovada
DR ^a MARIA APARECIDA CIAVATTA PANTOJA FRANCO		Aprovada
DR ^a SONIA REGINA LANDINI		aprovada

Curitiba, 27 de abril de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Corso, Angela Maria

As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização / Angela Maria Corso. – Curitiba, 2009. 129 f.

Orientadora: Profª. Drª. Mônica Ribeiro da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de jovens. 2. Educação de adultos. 3. PROEJA.
4. Ensino profissional. 4. Professores – educação permanente.
5. Educação – trabalho. I. Título.

CDD 374.1
CDU 371.14

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este estudo não poderia deixar de agradecer as pessoas que contribuíram para a efetividade desta etapa tão esperada e desejada em minha vida.

Aos meus pais que sempre me agraciaram com apoio, carinho e orgulho de pai e mãe;

A minha filha Isabela pelo amor e carinho;

Ao Jair pelo amor e incentivo;

Aos meus irmãos João, Paulo, Luciane, Rosane e Eliane, pelo carinho e apoio, em especial, aos cuidados com a Isabela durante a minha ausência;

Às minhas amigas “irmãs” Luciane, Marcela, Rosane, Regina e Sandra pelo cuidado e carinho com a Isabela durante minhas ausências;

À minha amiga Alayde, que me acolheu em seu lar, com muito carinho e atenção. Ao Peterson pela conversa amigável e de incentivo;

À Cibele pelas sugestões metodológicas e pela amizade verdadeira;

Aos meus colegas de mestrado pelas discussões calorosas e pelas conversas amigáveis, em especial, ao Joaquim, Lúcia, Marta, Luiza e José;

À Adriana pela paciência em ouvir e também por me acompanhar na coleta de dados e ainda me acolher em sua casa. Tantos foram os momentos de indecisão que nos acompanharam;

À Graziela, pelas palavras de incentivo, pelas horas de terapia pessoal ou online e ainda pelo aprendizado constante;

À Eloisa, pela nova amizade, pelas trocas online, por sua vivacidade contagiante;

À minha orientadora, professora Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva, pelo aprendizado, confiança, apoio e pelo rigor no trato com a pesquisa;

À banca de qualificação e de defesa - Maria Ciavatta, Noela Ivernizzi e Sônia Regina Landini - pela disponibilidade de ler este relatório de pesquisa, pelos apontamentos, encaminhamentos, sugestões e críticas;

Ao grupo de pesquisa – Capes PROEJA, pelo aprendizado com a pesquisa e também pelo convívio saudoso nos dois anos de pesquisa;

Aos excolegas e alunos do Curso de Pedagógica (Unicentro), pois foi com eles que esta etapa de qualificação ganhou sentido. Obrigada pelo apoio e incentivo;

Aos professores (sujeitos desta pesquisa) que prontamente aceitaram colaborar com esta pesquisa;

À CAPES, pelo apoio nesta pesquisa.

RESUMO

O presente texto, na condição de dissertação de mestrado, objetiva expor o resultado final da pesquisa intitulada “*As representações do trabalho junto aos professores que atuam no PROEJA*”. Esta pesquisa teve como foco analisar a categoria *trabalho* no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Toma como referencial de análise a teoria das representações sociais pelo enfoque de Henri Lefebvre. Realizou-se uma investigação acerca da categoria trabalho em fontes documentais, além do acompanhamento e descrição dos encontros promovidos pela Secretaria Estadual de Educação tendo em vista a formação continuada dos professores que atuam no PROEJA bem como a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos que seriam ofertados nessa modalidade. Procedeu-se, ainda, à realização de entrevistas semi-estruturadas com professores que atuam no Programa. Para a realização das entrevistas foi utilizada a técnica proposta por Auler e Delizoicov, a qual consiste na elaboração de um roteiro prévio para a entrevista partindo de algumas situações envolvendo a temática investigada. Os dados permitiram o levantamento de algumas tipologias que revelam como os professores representam o trabalho, tais como: Representação moral do trabalho e Representação do trabalho na sua dimensão técnica. Além disso, observamos nas entrevistas que as representações dos professores apontam para limites e avanços no entendimento da proposta do PROEJA no Estado do Paraná.

Palavras-chave: Trabalho; Representação social; Educação profissional; PROEJA.

ABSTRACT

The present text, as mastering dissertation condition, brings up to conclusion the research “The work representation with the teachers who act at PROEJA”. This research aimed the work while category at the Professional Education and Integration Program with the Basic Education, at Youngsters and Adults Education Modality – PROEJA. The theory of the social representation by Henry Lefebvre is taken as referral of the analysis . To the data gathering was necessary a work category investigation in documental sources, besides the accompanying and description of the meetings realized by the Education State Department aiming the teachers continued formation of those who work at PROEJA and also elaborating pedagogic proposals of the courses being offered at this modality . Semi structured interviews with the teachers who work at this Program were done. To the interviews the technique suggested by Auler and Delizoicov was applied, which consists in the elaboration of a previous plan to the interview, starting from some situations involving the investigated theme. The obtained data allowed the raising of some typologies that revealed how the teachers represent the work, such as: Moral representation of the work and the Work representation at its technical dimension. Also, it was observed at the interviews, that the representation of the teachers head to limits and advances at the understanding of the PROEJA proposal at the Paraná State.

key words: Work, Social representation, Professional education, PROEJA.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. PROEJA: políticas e práticas.....	17
1.1 Os princípios do ensino médio integrado:	17
1.2 Contextualização do PROEJA	23
1.3 A formação continuada dos Professores do PROEJA.....	35
2. A teoria das representações e as representações da categoria trabalho.....	43
2.1 As representações e seus impasses teóricos	43
2.1.1 As representações sob o enfoque de Henri Lefebvre.....	46
2.2 Marx e a historicidade da categoria trabalho: elementos para se pensar as representações acerca do trabalho.....	51
2.3 As representações da categoria trabalho.....	64
2.4 O trabalho como Princípio Educativo.....	69
3. O Trabalho sob os enfoques Empírico e Teórico.....	82
3.1 O Princípio Educativo do trabalho nos Documentos Oficiais do Proeja...	82
3.2 A pesquisa com os professores do Proeja.....	88
3.2.1 Metodologia do estudo.....	88
3.2.2 Delimitação do universo da pesquisa	91
3.3 As representações do trabalho a partir da análise das entrevistas dos professores do PROEJA	93
3.3.1 Relação entre trabalho e educação.....	95
3.3.2 Educação Profissional e a articulação entre conhecimento	

	10
básico e específico	97
3.3.3 Organização Curricular.....	99
3.3.4 A integração entre os conhecimentos.....	100
3.3.5 Centralidade do trabalho.....	102
3.3.6 As representações do trabalho.....	104
a) Representação moral do trabalho.....	105
b) Representações do não-trabalho.....	107
c) Representação do trabalho como auto-realização.....	107
d) Representações do trabalho como qualificação técnico- profissional.....	109
3.4 Ponderações da análise das representações.....	111
Considerações Finais.....	116
Referências Bibliográficas.....	121
Apêndice:	
Instrumentos de coleta de dados (entrevistas).....	126

INTRODUÇÃO

A representação social é um tema que vem se destacando de forma crescente em muitos estudos acadêmicos, proporcionando novas formas de olhar, compreender e interpretar os fenômenos sociais. Neste trabalho o tema das representações é delineado de forma a compreender a realidade do conteúdo pesquisado, “o trabalho” no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Este programa – o PROEJA – aparece como um dispositivo governamental de atendimento à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional técnica de nível médio. Configura-se como uma possibilidade de integração entre educação básica e profissional e indica uma retomada das discussões acerca da formação unitária. Ele foi instituído pelo Decreto n.5840, de 13 de julho de 2006, e constitui-se em uma ampliação do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, que cria o PROEJA.

O PROEJA tem anunciado como proposição para efetivação desta proposta de integração o “trabalho como princípio educativo”. Essa ênfase no trabalho como base para formação desses sujeitos está presente nos textos oficiais do PROEJA e, portanto, nos incita a investigá-la, pondo-nos a questionarmos como esta proposição é compreendida e ou representada pelos professores que atuam no PROEJA, já que a “materialização” desta proposição no âmbito escolar está a cargo do professor.

No trato das representações, optamos em dialogar com a teoria das representações de Henri Lefebvre¹. A razão de tal escolha está relacionada à opção teórico-metodológica deste trabalho, já que esta categoria adquire diferentes sentidos pelos diferentes autores e vertentes teóricas que a utilizam².

Henri Lefebvre trabalha histórica e conceitualmente a noção de representação e investiga a importância das representações na contemporaneidade. Para Almeida (2008, p.22), por exemplo, focalizar as representações com base em Lefebvre é entender que as representações dos indivíduos sobre si e sobre o mundo social e físico manifestam-se em seus discursos e em suas ações, são construídas ao longo da vida, e relacionam-se tanto aos conhecimentos que lhes são veiculados quanto às suas próprias vivências, sendo uma possibilidade de conhecer a realidade.

A escolha deste objeto de estudo está relacionada diretamente à minha participação como bolsista no grupo de pesquisa denominado “Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, proposto conjuntamente pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, Universidade Federal do Paraná/UFPR e Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. O grupo destina-se a acompanhar e discutir os desafios políticos e pedagógicos desta implantação. Para tanto, os seus membros têm participado como observadores dos encontros e das oficinas promovidos pela SEED, sendo que estas observações trouxeram dados significativos para o aprofundamento dos limites e possibilidades desta integração e da efetivação dos princípios que norteiam o programa, entre eles “O trabalho como princípio educativo”.

Pelas observações pessoais e pelas transcrições dos encontros realizados por mim e pelos demais pesquisadores do grupo de pesquisa

¹ Durante a busca sobre a produção atual pertinente ao nosso objeto de estudo, encontramos uma tese de doutorado com o título: *O olho da rua. As representações de trabalho de adolescentes: uma fábrica de calçados*, do Programa de Pós-graduação da USP, defendida no ano de 2002. Nesta pesquisa a autora Alais Ribeiro Ávila trabalhou com o tema das representações sob o enfoque da teoria Lefebvrina. Então, pelo fato de naquele momento este ser o único trabalho que encontramos sobre o tema das representações numa perspectiva marxista, após a leitura deste trabalho, e também após a apresentação do projeto na disciplina de Seminário de dissertação, na qual apresentamos a possibilidade de trabalhar com o conceito de representação em Henri Lefebvre delimitamos nossas buscas e leituras neste autor.

² A BUSCA E ANÁLISE DA PRODUÇÃO CLÁSSICA E CONTEMPORÂNEA PERMITIRAM-NOS UM ESTUDO DO QUADRO TEÓRICO REFERENTE AO NOSSO OBJETO DE ESTUDO. TAL ESTUDO MOSTROU QUE, APESAR DO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES APRESENTAR-SE COMO UM DOS CAMPOS BASTANTE DISCUTIDOS E DIFUNDIDOS NA CONTEMPORANEIDADE E NAS DIFERENTES CIÊNCIAS, NAS CIÊNCIAS SOCIAIS É POSSÍVEL DEMARCAR-SE, COM CLAREZA, TRÊS TENDÊNCIAS TEÓRICAS AO TRATAR DESTES CAMPOS: A PSICOLOGIA SOCIAL, A HISTÓRIA CULTURAL E O MARXISMO.

mencionado, foi possível delinear duas hipóteses orientadora da pesquisa. I) a proposição do trabalho na proposta curricular do PROEJA leva ao entendimento reduzido do conceito de trabalho. II) O uso instrumental do conceito de trabalho e a não reconstrução histórica no âmbito da política levam a um esvaziamento do sentido do trabalho e do significado do trabalho como princípio educativo.

Diante da centralidade do trabalho no interior da Proposta do PROEJA, uma vez que o trabalho é tomado como princípio educativo cabe investigar qual é a representação de trabalho entre os professores do Proeja. Tal investigação é necessária, pois dentre muitos fatores para que a proposta se concretize, uma delas é que os professores tenham compreensão da categoria trabalho e de suas contradições.

Diante desses dados, nosso objetivo principal foi analisar como o trabalho é representado pelos professores do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Para tanto, em um determinado momento foi necessário delimitarmos o universo da nossa pesquisa empírica. O curso tomado como estudo de caso foi o curso técnico em Administração. Esta seleção aconteceu a partir do acompanhamento do processo de implantação do PROEJA no estado do Paraná, através do qual foi possível trazer alguns indicativos no que se refere à maneira como os professores trataram a integração curricular ao construírem as propostas pedagógicas dos cursos durante as oficinas promovidas pela SEED. E ainda, pelo critério de maior oferta no estado.

A oferta do curso de administração em 2008 deveria abranger 22 municípios. Porém, a demanda de alunos para o primeiro semestre de 2008 possibilitou a oferta em apenas 12 municípios. Totalizando 14 escolas e 14 cursos. Destas 14 escolas, duas delas foram selecionadas para compor a base empírica desta pesquisa: uma escola no município de Palmeira e uma escola no município de Curitiba.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como parâmetro algumas questões norteadoras: i) no campo das ciências, que possibilidades temos de orientar investigações tendo por referência a idéia de representação social? ii) qual a representação de trabalho que está incorporada nos documentos orientadores do PROEJA (Documento Base nacional, o Documento Orientador da SEED e a

proposta do curso pesquisado) iii) de que forma as representações do trabalho se manifestam nas falas dos professores? iv) que representações de trabalho possuem os professores?

Estes questionamentos foram cruciais para definir os objetivos propostos para este estudo. Para tanto, delineamos os seguintes:

1. Compreender as representações sobre *trabalho* no âmbito do PROEJA;
2. Identificar qual a concepção do *trabalho* que norteia os documentos oficiais do PROEJA;
3. Apreender as representações do *trabalho* dos professores;
4. Caracterizar algumas das peculiaridades próprias desta proposta de ensino;

Para isso, adotamos a forma *pesquisa qualitativa* segundo o modelo proposto por Ludke e André (1996), já que a pesquisa qualitativa põe em contato direto e prolongado o pesquisador com o objeto pesquisado. O levantamento dos dados da pesquisa pode ser resumido em três etapas: primeira, a investigação da categoria trabalho em fontes documentais, tais como: o Documento Base Nacional, o Documento Orientador Estadual e a proposta do curso pesquisado, buscando abstrair destes as representações de trabalho. Segunda, observação sistemática a partir do acompanhamento e descrição dos encontros promovidos pela Secretaria Estadual de Educação para formação dos professores e elaboração das propostas pedagógicas dos cursos, para saber como esta categoria trabalho tem sido abordada neste processo. Terceira, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores do curso pesquisado para apreender as suas representações de trabalho.

Pelo curto espaço de tempo para realizarmos a coleta de dados nas escolas, já que a proposta só foi implantada neste ano (2008), e o processo de formação estava acontecendo ao mesmo tempo, não foi viável fazer observações da prática pedagógica dos professores. No entanto, entendemos que as representações de trabalho não estão presentes apenas nas falas desses professores, mas também em sua prática pedagógica. Foi com essa preocupação que optamos por realizar *entrevistas semi-estruturadas* com os professores, utilizando a técnica proposta por Auler e Delizoicov (2002), pois

acreditamos que esta possibilita uma coleta de dados mais fidedigna para a análise do nosso objeto de estudo. Esta técnica consiste na elaboração de um roteiro prévio para a entrevista partindo de algumas situações envolvendo a temática em questão. Tais situações podem ser criadas, ou retiradas de jornais, livros científicos, livros didáticos e documentos oficiais. Para nossa pesquisa optamos em retirar trechos do Documento Orientador. Trechos esses que fazem referência a categoria trabalho, tomada pelo seu sentido de princípio educativo. A análise destes dados é apresentada no terceiro capítulo.

Apresentamos a seguir o resultado da pesquisa, distribuído em três capítulos.

No primeiro capítulo, elegemos de forma ainda que sucinta falar dos princípios do ensino médio integrado, especialmente, o que se refere à proposição da articulação entre trabalho, ciência e cultura. Em seguida, trazemos um panorama geral do PROEJA e do processo de implantação no estado do Paraná. Para tanto, estabelecemos como necessário fazer uma discussão sobre os Documentos que regem a implantação desta proposta e alguns dados do percurso percorrido para sua efetivação. Por fim, apontamos algumas peculiaridades do processo de discussão e formação continuada dos professores do PROEJA neste Estado.

Assim, as discussões contidas no primeiro capítulo, apesar de em muitos momentos ter um caráter descritivo, tem por finalidade oferecer subsídios para a compreensão do que é específico de nossa pesquisa, as representações da categoria *trabalho* no âmbito do Programa de Integração entre a Educação Profissional e a Educação de nível médio na Modalidade EJA – PROEJA. Os dados para a escrita deste capítulo foram coletados em espaços e momentos diversos, que vão desde fontes documentais a observações sistemáticas do processo de discussão para implantação do PROEJA no estado do Paraná.

Acompanhar e registrar este processo de formação dos professores se justifica pelo entendimento de que toda mudança que se queira implementar na escola depende, também, do trabalho do professor e das suas concepções inerentes a respectiva mudança. Se os educadores não constroem a concepção e a prática educativa do “trabalho” focada pelas discussões teóricas

nesses encontros, a proposta perde sua viabilidade e fica apenas em nível de intenção.

O segundo capítulo trata de um estudo bibliográfico, justificado pela diversidade de concepções teóricas sobre o tema das representações, e ainda da preocupação de entender como o conceito de *representação* poderia ser tratado no estudo do objeto em questão. Portanto, apresentamos no início deste capítulo um diálogo estabelecido com diferentes autores sobre o tema em questão, justificando, então, a partir da apresentação e caracterização das principais teorias das representações na atualidade, a opção teórica e metodológica pela teoria das representações de Henri Lefebvre, a partir do estudo da obra “*A presença e a ausência: contribuição à teoria das representações*”.

Na segunda parte desse capítulo tratamos da categoria *trabalho* como um conceito construído socialmente. Para isso, apresentamos o estudo da categoria trabalho em diferentes períodos e sociedades, para explicar o caráter histórico e dual desta categoria, sobretudo, na sociedade capitalista. Por último, trazemos uma discussão sobre as representações da categoria trabalho em Marx e Lefebvre - com intenção de explicar porque o trabalho enquanto categoria definidora do indivíduo nas relações de produção é algo específico da sociedade capitalista. Aqui apesar de o foco ser Marx e Lefebvre, outros autores contemporâneos contribuíram com esta discussão.

Na terceira parte deste capítulo fazemos uma discussão teórica diante de uma das proposições do Documento Orientador do PROEJA – o *trabalho como princípio educativo*. Este estudo foi necessário para compreendermos a multiplicidade de sentidos evocada por esta categoria nos autores clássicos (Marx, Lukács e Gramsci), bem como nos pensadores contemporâneos, tais como: Nosella, Ramos, Frigotto, Mészáros, Saviani.

No terceiro capítulo iniciamos com a análise da categoria trabalho nos documentos oficiais do PROEJA, pois foram estes documentos que subsidiaram a implantação no estado do Paraná. Delimita-se como documentos oficiais o Documento Base do PROEJA Nacional, o Documento Orientador da SEED-PR, e ainda a proposta do curso pesquisado (técnico em Administração).

Por último, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os professores do curso técnico em Administração. Buscamos abstrair destas, as categorias de conteúdo presentes na categoria *trabalho*.

CAPÍTULO I

O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ: POLÍTICAS E PRÁTICAS

1.1 OS PRINCÍPIOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS PARA SE PENSAR O PROEJA

A defesa e a discussão conceitual e epistemológica de um ensino médio integrado que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores vem sendo realizada no campo da educação, no Brasil, por diversos autores. Com pontos divergentes ou convergentes estes autores têm defendido um ensino médio que articule ciência, cultura e trabalho como eixos estruturantes da organização curricular.

A proposta do documento *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná* (PARANÁ, 2005), bem como o próprio *Documento Orientador do PROEJA no Paraná* - têm tomado o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como princípios da organização curricular integrada do Ensino Médio. Este fato, portanto, chama a atenção para a nossa discussão e desencadeia a necessidade de buscar respaldo teórico nesses autores.

Antes disso, é preciso enfatizar que as proposições dos documentos oficiais do Proeja incorporam, no limite, as formulações de Antonio Gramsci acerca do princípio educativo do trabalho, na tentativa de uma formação que

articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia, além da integração entre a educação básica e o conhecimento específico do mundo do trabalho, e a relação teoria-prática na educação, subjacentes ao que se compreende como formação unitária ou, ainda, como formação para o trabalho.

Ramos (2005) tem levantado alguns pressupostos para discutir as possibilidades e desafios na organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico. Entre estes pressupostos destacamos: a formação humana como formação básica e para o trabalho; o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; um currículo baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. Estes pressupostos nos dão a idéia da complexidade desta integração e, ainda, o reforço à idéia central desses debates, ou seja, a incorporação das categorias imersas ao entendimento do “trabalho como princípio educativo”.

Frigotto (2004), preocupado em discutir os fundamentos do ensino médio, afirma enfaticamente que a articulação entre ciências e conhecimentos, cultura e trabalho efetiva-se mediante um modo ou método de pensar ou de compreender a construção das determinações dos fenômenos da natureza e da vida social, cultural, estética e política de determinada sociedade:

O sentido e o significado da concepção que se quer afirmar [concepção histórica do processo formativo para a classe trabalhadora] apontam que o ensino médio, como educação básica, tem aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico. (FRIGOTTO, 2004, p.58)

Neste sentido, entendemos que a articulação entre ciência, cultura e trabalho não se dá, apenas, pela opção metodológica³, mas também, pela opção de método. Entendemos por método, aqui, como um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento em si. Seu

³ A questão metodológica aparece nos encontros do Proeja como uma das principais dúvidas e preocupações dos professores, a qual pode se resumir pela sempre presente questão: Como fazer?

caráter histórico não é neutro, mas, ao contrário, exprime, em certa medida, o momento ou as condições históricas que tal conhecimento é produzido. O método é, então, o movimento do pensamento, o percurso do pensamento na forma de exposição da realidade objetiva, e não deve ser confundido com a metodologia em si, que é o percurso, ou o caminho necessário para adquirir o conhecimento. (ANDERY, 1999). Isto implica, pois, para o que se refere a nosso objeto de pesquisa, um grande desafio: o desafio de se pensar na proposta do PROEJA para além da questão metodológica, pondo em pauta então a questão do “como fazer”. Para isso, pensamos ser necessário compreender os fundamentos da articulação entre trabalho, cultura, ciência, tecnologia.

Portanto, pensar na concepção de “cultura” dentro da organização curricular dentro dos cursos do PROEJA faz-se necessário, pois é dentro de um contexto cultural determinado que a proposta do PROEJA se insere (ainda que a questão do que é cultura do ponto de vista conceitual extrapola os limites deste trabalho). Por isso, o que pretendemos aqui é apenas apontar qual o sentido dado à cultura ao tomá-la como uma referência para a concepção curricular do ensino médio integrado para jovens e adultos. Ramos define cultura de uma sociedade em um sentido amplo:

A concepção de cultura que embasa a síntese entre a formação geral e específica compreende-a como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. (RAMOS, 2004, p.48)

Assim é que Manacorda (1990), explica que para Gramsci é o entrelaçamento entre ciência e trabalho na indústria moderna que cria a necessidade de uma escola que seja também de cultura como o era a escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva. É essa a ênfase dada à cultura por Gramsci, ao pensar na escola unitária, ou seja, uma escola de cultura e de trabalho que se articulem ao mesmo tempo.

Assim, podemos dizer que em Gramsci a cultura não substitui o “trabalho” como fundamento primeiro da constituição da humanidade, da ciência e tecnologia, mas visualiza a ciência, a tecnologia e o trabalho, também, como elementos culturais:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, gente que crê ser superior ao resto da humanidade (...). (GRAMSCI, 1916, p.)

Para Ramos (2004), associado ao sentido do trabalho como princípio educativo, também a ciência se faz presente como um dos eixos quando se a pensa como resultado de conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pelo homem na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Por essa razão, a ciência e a tecnologia adquirem sentido nesta proposta porque possibilitam ao sujeito trabalhador a compreensão dos conceitos fundamentais dos fenômenos naturais e sociais e, ao mesmo, tempo, da técnica específica da formação profissional de um referido curso técnico. Isto se aproxima da avaliação realizada por Manacorda (1990) em sua obra *O Princípio Educativo em Gramsci*, onde aponta que teria sido através da experiência cultural e política que Gramsci via na ciência uma perspectiva para o futuro, além do que o faz pensar no trabalho e na ciência como os elementos que mais têm contribuído para o avanço da humanidade.

Neste sentido, faz-se importante lembrar que a dualidade do ensino médio, tão enfatizada nos debates da educação profissional no Brasil, tem mostrado que o ensino médio profissionalizante, ou, ensino técnico de nível médio, de algum modo, sempre priorizou a ciência no seu aspecto instrumental e para a educação geral, ou propedêutica os fundamentos da ciência. Isso nos permite afirmar que para a educação de base sólida, de cultura geral, a ciência sempre foi considerada como eixo fundamental. O problema está em ser dada a alguns e negada a outros.

Portanto, ao defenderem que o ensino médio deveria recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) entendem que a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, o horizonte do ensino médio integrado seria o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas

utilizadas na produção, rompendo assim com o mero adestramento das técnicas produtivas para a exigência do mercado.

Mais do que isto, uma formação integrada que tenha como horizonte a possibilidade de o ensino médio preparar o educando para o exercício de uma profissão técnica não pode deixar de considerar a presença da ciência e da tecnologia (juntamente com suas contradições) no mundo do trabalho. Pois a ciência e a tecnologia, vistas em seu aspecto genérico enquanto formas de aperfeiçoamento do conhecimento humano da natureza em proveito da melhoria das condições de vida da humanidade, aparecem como um elemento fundamental ao aperfeiçoamento da própria força produtiva humana, como condição de extensão elaborada das habilidades humanas neste processo de transformação dos elementos da natureza em arte humana. A crítica intelectualizada a esta questão da ciência e da tecnologia, porém, enfatiza que no modo de produção capitalista a ciência e a tecnologia estão voltadas para benefício e melhoria das condições de vida apenas de uma minoria da totalidade da população mundial.

Esta discussão sobre o incremento tecnológico nos remete, enfim, a *O Capital* de Marx onde o autor mostra que a consolidação da sociedade burguesa somente teria sido possível mediante uma grande revolução nas técnicas de produção, e que a utilização das máquinas e seu aperfeiçoamento tecnológico estão na base da forma do trabalho assalariado como princípio norteador da relação de transformação da natureza conforme aos fins humanos no modo de produção capitalista:

Marx mostra também que o incremento tecnológico na produção, via aperfeiçoamento proporcionado pelo aprofundamento do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que possibilita uma mudança quantitativa na produção, fazendo com que a natureza potencialize muitas vezes sua capacidade de produzir frutos, produz também uma mudança qualitativa profunda nas relações de trabalho. Marx explica que a intensificação do trabalho assalariado leva a uma precarização do próprio trabalho, pois o trabalhador, condicionado por uma divisão social do trabalho cada vez mais limitadora das potencialidades humanas, torna o indivíduo especialista em apenas uma função, fazendo com que o mesmo, em contrapartida, perca a capacidade de pensar o processo produtivo em sua totalidade.

Marx explica em *O Capital* que o capitalista, o proprietário dos meios de produção, emprega a tecnologia, porém, não com o intuito de “melhorar as condições econômico-sociais da humanidade”, mas, ao contrário, apenas para aumentar a eficiência do trabalho assalariado na extração de mais-valia relativa, sem que isto acarrete, ao mesmo tempo, uma diminuição da jornada de trabalho para o operário.

Diante desta contradição, Silva afirma que o ensino médio integrado, ao possibilitar uma educação como formação científica e tecnológica a partir do trabalho, poderia,

(...) propiciar uma educação capaz de contemplar os diferentes elementos de mediação que explicam a prática produtiva, na medida em que propicia a compreensão dos princípios e fundamentos da atividade produtiva, por exemplo, ao propiciar o entendimento que a tecnologia não contém em si apenas uma dimensão técnica, mas é marcada pela relação social que lhe dá origem e a converte, em nossa sociedade, em elemento de dominação. (SILVA e COLONTONIO, 2008, p.5)

Diante disso, é preciso ainda considerar que em Gramsci, o tratamento dado a estes eixos – trabalho, cultura, ciência – aponta para uma integração plena, onde cada eixo implica necessariamente a incorporação dos outros. Assim, a indissociabilidade entre ciência, cultura e trabalho é necessária, em toda proposta pedagógica que pretende uma formação unitária.

Portanto, pretendemos mostrar que na defesa do ensino médio integrado ao ensino técnico para jovens e a adultos trabalhadores é primordial que a incorporação dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, em sua compreensão múltipla e diversificada (contraditórias) se façam presente na integração da educação básica à educação profissional. Isto toma significado relevante quando se pretende uma educação que tem como seu fundamento primeiro “o trabalho como princípio educativo”, o qual busca, na educação profissional integrada, a superação da dicotomia trabalho intelectual e manual, bem como a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Isto tudo com a intenção final de formar sujeitos capazes de compreender a totalidade das relações sociais e econômicas tanto no aspecto social quanto nas relações produtivas propriamente, como proposto por Gramsci. Para Gramsci, a solução para superar a escola tradicional poderia estar na noção de “escola unitária”, que incorporaria a dimensão manual e intelectual do trabalho

ao mesmo tempo, possibilitando assim ao trabalhador uma formação intelectual e manual não separada.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE EJA-PROEJA

O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, configura-se como uma proposta inédita, no sentido da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva do Ensino Médio Integrado, como acesso à educação básica e à formação profissional. Ela aparece como a expressão da caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas, marcadamente competitivas e desiguais, mas também uma efetiva oportunidade de ampliação da escolarização da população jovem e adulta, historicamente excluída dos processos educativos, nos marcos de uma política que se pretende pública. (LIMA FILHO, CÊA, DEITOS, 2008)

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – foi instituído pelo Decreto n.5840, de 13 de julho de 2006, e constitui-se em uma ampliação do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, que cria o PROEJA. Até então o Programa lançado pelo decreto 5.48/2005 restringia-se ao âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica. Entretanto, o Decreto 5.840 determina que o PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema S. Esta ampliação das instituições aparece como uma positividade, mas traz ao mesmo tempo uma divergência teórica da fundamentação teórica-política entre a ampliação sugerida pelo Decreto e os fundamentos do documento base. Tal divergência é explicitada por Rummert (2005, P.44), ao mostrar que no quarto princípio trazido pelo documento base “o trabalho como princípio educativo, compreendido não em sua perspectiva de emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade” apresenta um conflito

direto com a concepção de trabalho concebida pelos “parceiros preferenciais” eleitos pelo próprio MEC, ou seja, os empresários que regulam a formação dos trabalhadores segundo as necessidades imediatas postas pelo mercado.

Os princípios que norteiam o PROEJA estão elencados no Documento Base Nacional e se constituem como marco conceitual que fundamenta este programa, bem como as formas de organização para um currículo integrado em consonância com os pressupostos já estabelecidos para a Educação de Jovens e Adultos. O documento base apresenta, além desses aspectos, os fundamentos, concepções e a forma operacional do programa. Sem intenção de apresentar a completude desse documento, apresentamos o que consideramos essencial para nossa pesquisa, ou seja, os princípios que consolidam os fundamentos deste programa.

Os princípios estão elencados em seis itens. O primeiro se configura como o princípio de inclusão da população nas ofertas de educacionais públicas, no sentido de permanência e sucesso desses alunos nas instituições escolares. Klein e Silva (2008) fazem uma análise crítica deste princípio. Para as autoras este princípio é uma reafirmação das concepções presentes tanto em documentos governamentais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quanto em escritos como a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos (1999) que serve de diretriz a esta modalidade de ensino. Poderíamos ainda destacar que o princípio de inclusão se refere à perspectiva de incluir os excluídos do sistema escolar. Neste caso a inclusão de jovens e adultos pela justificativa de que os jovens e adultos que não teriam concluído a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a este tipo de formação, em especial a formação técnica. Neste caso, esta proposta pode se constituir como um avanço em relação a esta oferta de ensino na rede pública.⁴ No entanto, ela não apresenta a perspectiva de superar os obstáculos que causam esta exclusão, indicando, assim, mais uma vez, o caráter compensatório das políticas educacionais para a classe trabalhadora. Nesse contexto, concordamos com a análise de Kuenzer (2008) quando explica que no modo de produção capitalista as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, pois esta é a condição de existência do processo de acumulação do capital.

⁴ Afirmamos o “pode se constituir”, por que o Decreto deixa atrelada esta oferta também ao sistema privado.

Além disso, o documento foca, ao tratar deste princípio, as causas da exclusão na escola, ou seja, afirma que a escola não teria assegurado a permanência e o sucesso desses alunos: “(...) a inclusão precisa ser compreendida não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como esta inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares.” (BRASIL, 2006, p.27).

O segundo princípio é decorrente do primeiro princípio e faz menção à inserção orgânica da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Essa inclusão nada mais é que assumir a integração entre estas duas modalidades de ensino como dever do Estado na perspectiva de educação como direito, e de um direito assim assegurado pela legislação em vigor.

A LDB 9394/96, diante dos artigos 35 e 36, apesar de não tratar especificamente desta modalidade de ensino, apresentam a possibilidade de o ensino médio preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas, desde que assegurada na formação básica. A educação profissional, tratada nos artigos 39 e 40, também asseguram a formação profissional como direito a que todos os cidadãos podem ter acesso. A Educação de Jovens e adultos também é assegurada no artigo 37 e 38, e faz referência às ofertas de ensino apropriadas às características dos alunos, jovens ou adultos, com trajetórias de vida diversas. Essas menções nos permitem afirmar que, apesar da LDB 9394/96 não tratar especificamente da integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, é possível quando se olha o conteúdo destes artigos, ora citados, visualizar esta integração.

No entanto, o fato da educação profissional aparecer em artigo à parte do ensino médio, nos faz crer que integração para o Estado fica a critério de “possíveis” interpretações, fato este muito claro nas avaliações realizadas por Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer, dentre outros, sobre o Decreto n.2.208/97. Para estes autores o Decreto 2.208/97, criado depois da LDB 9394/96 restabelece a dualidade do ensino e se caracteriza como uma regressão para o ensino médio técnico. Isso nos permite pensar que as leis e diretrizes básicas expostas na LDB 9394/96 seriam, pois insuficientes para garantir aos sistemas

e às instituições de ensino esta integração⁵, e que este segundo princípio do Documento Base tem um conteúdo significativo quando se tem a preocupação de garantir a oferta pública desta integração.

O terceiro princípio está direcionado à ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio. Este princípio vem reiterar o primeiro e o segundo princípio e defende o ensino médio como etapa da educação básica. A educação é, assim, (re)apresentada neste princípios como via para o desenvolvimento societal. Também neste princípio é importante pensarmos se a educação básica tem sido pensada no sentido de básica como mínimo ou como base para a formação do sujeito enquanto cidadão.

O quarto princípio faz referência ao “trabalho como princípio educativo”, pelo entendimento que a escola média na perspectiva do trabalho não está pautada diretamente pela ocupação profissional, mas pela compreensão que a humanidade se produz pelo trabalho. (BRASIL, 2006). Este princípio vem ao encontro com a perspectiva que alguns autores (Ramos, Saviani, Frigotto, Silva) têm defendido o ensino médio unitário.

O “trabalho como princípio educativo” constitui-se como objeto de reflexão da presente pesquisa e merece em outro momento atenção especial. Isso se deve, também, ao forte discurso associado à política de implantação do PROEJA no estado do Paraná, que tem apostado na categoria *trabalho* como a possibilidade de superar a dualidade entre a formação específica e a formação geral, e a superação de uma formação profissional limitada aos interesses do mercado de trabalho.

O quinto princípio do PROEJA trata da pesquisa como fundamento da formação do sujeito. No entanto, apresenta-se como uma contradição, pois a pesquisa é anunciada como princípio, mas não retomada, com a ênfase necessária, no interior das proposições de organização do projeto pedagógico-curricular. (SILVA, CORSO, ALMEIDA, 2008).

O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero e de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos

⁵ Esta noção de integração aparece aqui de forma diferente do que aparecia no primeiro projeto da LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Octávio Elísio (Brasil, 1991) que, segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p. 22), determinava: “O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art. 3º), e educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho. (art.35)

como se produzem as identidades sociais. Ramos (2004) defende que o projeto unitário do ensino médio, mesmo não eliminando as singularidades dos diferentes grupos sociais, mostrando-se assim como “síntese do diverso”, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação enquanto prática social. Neste sentido, compreendemos este princípio como resultado de uma formação que tem em sua estrutura o trabalho como categoria principal.

Todos estes princípios estão incorporados pela política de implantação do Proeja no estado do Paraná, e presentes também no Documento Orientador. O documento orientador, assim denominado, é um documento produzido pelo Departamento de Educação Profissional da SEED/ PR e incorpora muitas das proposições do documento base nacional. Essa incorporação faz-se, na maioria das vezes, na íntegra do documento. O documento orientador também afirma que essa política foi assumida em conjunto com o Departamento de Diversidade e de Educação Básica da mesma secretaria, já que é nesta secretaria que está sediada a Educação de Jovens e Adultos. O documento orientador foi construído com a finalidade de orientar o processo de construção e implantação desta proposta no estado do Paraná. Portanto, serviu de documento base para elaboração das propostas pedagógicas de cada curso.

O Documento Orientador da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no estado Paraná (2007, p. 14-15), além de se apropriar dos princípios da política de implantação do Proeja em âmbito nacional pelo referido Documento Base, tem elencados sete princípios próprios para esta proposta de ensino. São eles:

- 1) o trabalho como princípio educativo (...)
- 2) o desenvolvimento da pessoa humana na integralidade, não podendo ficar restrita às funções ocupacionais do trabalho (...);
- 3) a articulação de conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais, privilegiando conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania, os quais se situam nos campos da economia, da política, da história, da filosofia e outros;
- 4) a integração dos conhecimentos do Ensino na modalidade de educação de jovens e adultos com a formação profissional a partir do trabalho e da prática social, contemplando as diversas áreas que contribuem para a formação integral do cidadão e asseguram a possibilidade de continuidade dos estudos;
- 5) a formação do aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação nos espaços políticos, articulando conhecimentos e formas de gestão e organização do trabalho;
- 6) a qualificação social compreendida como educação continuada deverá ocorrer no âmbito das concepções do

trabalhador coletivo com condições de interferir no meio em que vive; 7) a articulação dos conhecimentos oriundos da prática vivenciada com os conhecimentos científicos, relacionando o trabalho, cultura, ciência e tecnologia e tempo nos processos de construção e difusão do conhecimento.

No que diz respeito ao primeiro princípio - o *trabalho como princípio educativo* – lembramos que este já está referendado nos princípios do Documento Base. Portanto, é incorporado pelo Documento Orientador pela segunda vez como princípio, e ainda mencionado outras vezes no corpo do texto do Documento. Isso nos permite reafirmar a ênfase dada a este princípio pela política de implantação do Proeja no estado do Paraná, e pensar ao mesmo tempo este princípio a partir de algumas relações estabelecidas no decorrer deste trabalho com alguns autores que nos permitiram uma reflexão significativa acerca do mesmo. Tal reflexão, por estar ligada diretamente ao objeto de estudo deste nosso trabalho, aparecerá de forma pormenorizada (e “aplicada”) no terceiro capítulo.

O segundo princípio quer garantir a integralidade da formação do sujeito na perspectiva de desenvolvimento humano na sua integralidade. Essa idéia de formação integral sugere também pensar a dualidade da função da escola, explicitada entre a função de executar e a função de pensar, ou dirigir, bem como uma educação básica unitária, de especificidade técnica não reduzida à imediatismo instrumental do mercado de trabalho. Esse conteúdo está já imerso na idéia de *trabalho como princípio educativo*. Portanto, sem pretensão de uma visão romântica do PROEJA, entendemos que este princípio traz em si importantes avanços para pensar a educação do jovem e adulto trabalhador.

O terceiro princípio traz como enfoque a “articulação de conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais, privilegiando conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania, os quais se situam nos campos da economia, da política, da história, da filosofia e outros”. (PARANÁ, 2007) Apesar de concordarmos com o enfoque dado à articulação dos conhecimentos, vemos no entanto com cautela a sua complementação que privilegia os conteúdos de um campo específico do conhecimento. Ora, se estamos pensando num curso de ensino médio integrado, partimos então dos pressupostos da integração para pensarmos uma educação que englobe todos esses conhecimentos de forma articulada. Pois, pensamos que nele está

também implícita necessariamente a idéia de completude, de (inter)dependência entre as áreas, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.⁶

O quinto princípio incorpora a idéia de formação para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação nos espaços políticos, articulando conhecimentos e formas de gestão e organização do trabalho. Este princípio parece-nos conter, particularmente, o pensamento de Gramsci. O autor, ao fazer a crítica à dualidade do ensino, propõe uma escola unitária capaz de formar o sujeito para pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige (GRAMSCI, 2000):

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário não-qualificado se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade, o deixe, ainda que seja 'abstratamente', em condições gerais de poder chegar a esse ponto; 'democracia política' tende a fazer coincidir governantes e governados. (GRAMSCI, 1930, apud MANACORDA, p.179).

Estas palavras, extraídas do Caderno 3, indicam a preocupação de Gramsci com os limites da escola profissional da época colocada frente ao seu fim primeiro – a qualificação técnica-manual. Por isso, o autor indica como fim educativo da escola unitária, a formação técnica intelectual, que por sua vez, comporta conhecimentos dos fundamentos do trabalho moderno e sua dimensão política e cultural.

O sexto princípio – “a qualificação social compreendida como educação continuada [o qual] deverá ocorrer no âmbito das concepções de trabalhador coletivo com condições de interferir no meio em que vive” – parece vincular esta proposta à especificidade dos jovens e adultos trabalhadores, marcada pela sua participação no mundo do trabalho na condição de vendedores de força de trabalho (condição esta fundamental enquanto forma de garantir sua sobrevivência e de sua família). Este princípio estabelece o Proeja como uma proposta possível e necessária para uma realidade conjunturalmente desfavorável em que vive o sujeito trabalhador – aluno da EJA – como forma de formação inicial ou continuada, a qual poderia possibilitar a este sujeito sua intervenção consciente na realidade social onde está inserido. No entanto,

⁶ O quarto princípio será discutido no próximo capítulo.

parece-nos que o aligeiramento no trato da teoria da qualificação social⁷ no Documento Orientador torna este princípio confuso, e pode dar margem para diversas interpretações, principalmente, ao leitor que não conhece as discussões em torno da EJA.

O sétimo princípio traz dois pontos bastante importantes. O primeiro trata da relação teoria-prática: “A articulação dos conhecimentos oriundos da prática vivenciada com os conhecimentos científicos” (Paraná, 2007, p.15). Este princípio, pensado desta forma, traz uma das categorias de conteúdo presente no entendimento do trabalho como princípio educativo - a relação teoria-prática, relação esta fundamental para se pensar uma educação integrada. A busca dessa relação se constitui como uma positividade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nessa discussão, a teoria é uma categoria que nasce da prática, como necessidade de vida real. O trabalho, neste sentido, produz teoria, já que se constitui como necessidade da vida real, pelo seu caráter social. Assim, trabalho produz teoria, abre campo para teoria e ao mesmo tempo é aplicação da teoria, portanto, é prática. No caso do Proeja é preciso resgatar a teoria que emana da prática e a prática que requer habilidade técnica (KLEIN; SILVA, 2008).

O segundo ponto trata da relação “trabalho, cultura, ciência e tecnologia e tempo nos processos de construção e difusão do conhecimento.” Este princípio, pensado por esta perspectiva, aponta para a compreensão de que o trabalho tomado como princípio educativo constitui-se para o Ensino Médio Integrado como uma perspectiva de formação capaz de articular trabalho, cultura, ciência e tecnologia, como princípios fundantes da organização curricular integrada. Além disso, o Documento Orientador cita o eixo Tempo como especificidade da EJA. No entanto, falha ao não explicitar o entendimento dado a esta categoria⁸. Pois, a compreensão desta categoria de temporalidade tem sido considerada pelos estudiosos da Educação de Jovens e Adultos como fundamental para se pensar a permanência e o sucesso dos alunos da EJA na escola. Talvez por conta disso, as falas dos sujeitos-autores das Propostas dos cursos indicaram uma compreensão da temporalidade

⁷ O debate em torno da qualificação social é realizado por Celso Ferretti, Anadia Castro, entre outros.

⁸ Compreendido como tempo vivido do aluno jovem ou adulto da educação básica e ainda, tempo diferenciado ao currículo da EJA.

curricular circunscrita à seqüência cronológica das disciplinas e ao adensamento do tempo, tendo em vista se tratar de cursos da modalidade Educação de Jovens e Adultos. (SILVA, CORSO, ALMEIDA, 2008)

A SETEC – Secretaria do governo federal responsável pelo PROEJA – e a SEED – Secretaria da Educação do governo estadual –, expõem em seus programas a intenção de tornar o PROEJA uma política pública de ensino profissionalizante para jovens e adultos, o que justificaria então a necessidade “perene” do programa. Tal justificativa é realizada ao indicar já no próprio documento base o conhecimento do governo sobre a situação da escolaridade e qualificação profissional dos jovens e adultos brasileiros, que, por problemas encontrados dentro e fora da escola, são expulsos do sistema escolar e, ou ainda, expulsos do mercado de trabalho formal devido à precarização da oferta de postos de trabalho. Para Lima Filho, Cêa e Deitos (2008), esta perenidade requerida para as políticas de educação de jovens e adultos seria o anúncio do enfrentamento da problemática educacional pelo viés de uma política compensatória.

Diante disto, cabe-nos questionar se a proposta de tornar o PROEJA uma política pública está ainda no plano da *intencionalidade*, já que o governo afirma este compromisso, mas não necessariamente se compromete com sua eficácia. Esta dúvida quanto ao compromisso do estado com a objetivação do Proeja justifica-se diante da revisão da questão do financiamento para o PROEJA⁹, aqui mais especificamente no que tange ao financiamento para o auxílio à permanência dos alunos na instituição escolar. Inicialmente este auxílio foi anunciado por ambas às secretarias de ensino, estadual e federal (como aparece no item cinco do documento base, que trata especificamente do financiamento do programa), como uma das justificativas para a efetividade desta política de integração. No entanto, posteriormente este auxílio foi negado pelos representantes das duas secretarias durante um dos Encontros do PROEJA, organizado pela Secretaria de Educação do Paraná, exatamente no momento em que os representantes dos núcleos e das escolas questionavam a aplicabilidade e o gerenciamento desses prometidos recursos de auxílio aos alunos. Portanto, cabe-nos, pois indagar se realmente foi ingenuidade do

⁹ A questão do financiamento é discutida por LIMA FILHO (2008), onde o autor analisa que as medidas tomadas pelo governo não dão o suporte necessário para a implantação de uma política pública.

governo anunciar a possibilidade destas bolsas, ou se foi apenas uma boa intenção?

Voltando à questão do Decreto nº 5840, percebemos que, dentre outras disposições, este decreto afirma para o PROEJA a possibilidade da oferta do ensino em três modalidades distintas: subsequente, concomitante e integrada. Apensamos que esta possibilidade de integração entre a educação básica e a formação profissional técnica constitui-se como um avanço, já que indica, entre estas três possibilidades, a forma da educação integrada. Porém, ela aparece, ao mesmo tempo, como um retrocesso, pois prevê estas três formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, mas não faz referência exclusiva à forma integrada. Esta abertura poderia então limitar, a oferta a estas outras duas formas, criando assim resistência à forma integrada, da mesma forma como já teria acontecido com a oferta da educação profissional no ensino médio regular no estado do Paraná.

Segundo a SEED, o estado do Paraná optou e pretende garantir a forma integrada, presencial, com duração de três anos, conforme especifica o documento orientador. Para isso, a secretaria entende que o conhecimento profissional que o aluno do Proeja tem deve sim ser validado pela escola. No entanto, o documento orientador não deixa claro como proceder tal convalidação. Entendemos que essa convalidação pode ser necessária principalmente quando se trata do aluno adulto com trajetória profissional específica ou próxima da área do curso. Mas, pergunta-se como a escola vai convalidar este conhecimento sem restringir a formação integrada a uma formação mínima para o sujeito adulto trabalhador? Assim, perguntamos: quais são os conhecimentos que podem ser convalidados? A única coisa que o documento prevê é que esta convalidação não permite certificação intermediária, pois a certificação do curso só acontece uma vez, ou seja, ao final do curso.

Portanto, vemos com atenção a ênfase dada pelo Documento Base à valorização dos saberes adquiridos em outros espaços de formação, bem como o reconhecimento de que os sujeitos da EJA se diferenciam de outros sujeitos no âmbito da escolarização, e nas suas trajetórias de vida pessoal. A ênfase no discurso da diferença tem justificado de antemão os possíveis fracassos, bem como a rejeição em trabalhar com este sujeito adulto.

Pensamos, pois, que tais proposições podem sim cair na relativização do saber científico e fragilizar a formação técnica desse sujeito da EJA.

Com isso, porém, não pretendemos negar as diferenças do sujeito da EJA, mas apenas focamos nossa atenção ao que é comum a esses sujeitos, como faz FRIGOTTO ao falar do aluno do ensino médio da escola pública:

Não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. (FRIGOTTO, 2004, p.57).

Talvez pudéssemos acrescentar a esta caracterização do público-alvo do ensino médio, o fato de que esses sujeitos-alunos são em sua maioria jovens e adultos trabalhadores afastados da escola há bastante tempo (ou tempos diversos), por motivações diversas, e ainda, nos mais diversos contextos históricos da educação brasileira, conforme apontam os documentos oficiais do PROEJA.

Segundo o Documento Orientador do Paraná o programa destina-se especificamente ao aluno jovem ou adulto egresso do ensino fundamental, com idade preferencialmente igual ou superior a 21 anos. No entanto, como se pode perceber, ao colocar um item restritivo ao ingresso do aluno no PROEJA (“preferencialmente” alunos acima de 21 anos), a Secretaria de Educação Paraná impõe uma restrição que fere as leis e diretrizes da LDB, a qual garante a Educação de Jovens e Adultos sem esta restrição de idade. No entanto, a SEED implantou tal critério ao programa a partir das discussões realizadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, a qual tem mostrado um grande esvaziamento do aluno jovem/adolescente do ensino regular e um aumento significativo de matrículas na EJA.

Além disso, o Documento Orientador indica que a seleção dos alunos (caso haja necessidade) deve atender os critérios de seleção estabelecidos pela SEED, segundo qual devem ser contabilizadas questão da renda familiar e se o aluno é ou não egresso de escola pública. Caso necessário, a escola pode usar o recurso da entrevista para avaliar outros condicionantes sociais. Na primeira etapa de matrículas (primeiro semestre de 2008), esta seleção não foi

um complicador, já que como mostraremos em seguida a demanda de matrículas foi menor que a oferta de vagas.

De acordo com Documento Orientador e também do diagnóstico apresentado durante o 2º Encontro do PROEJA pela SEED, a implantação do PROEJA em 2008, no estado do Paraná deveria inicialmente atingir 72 estabelecimentos de ensino que já ofertam a Educação Profissional, num total de 76 turmas e 12 cursos técnicos em áreas diferentes. São eles: Administração, Informática, Secretariado, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Nutrição, Meio Ambiente, Química, Construção Civil, Eletromecânica e Logística.

No entanto, para o primeiro semestre não houve demanda de matrícula para esta oferta, restringindo este quadro para 42 estabelecimentos de ensino, contabilizando 45 turmas, mas permanecendo o rol dos cursos acima citados. No caso do curso que constituiu o campo de estudo deste trabalho: *técnico em administração* - o quadro de oferta se definiu em 12 municípios, num total de 14 estabelecimentos de ensino.

O processo de implantação iniciou em 2007 a partir do convite da secretaria de educação do estado às escolas que poderiam ofertar esta proposta em seu estabelecimento de ensino. Tal convite se restringiu as escolas que já ofertavam cursos de formação profissionalizante. Num segundo momento a SEED fez à seleção das escolas que manifestaram interesse em ofertar o Proeja, tal seleção, segundo manifestação da própria SEED se deu a partir da avaliação da estrutura física já existente nas escolas (tais como laboratórios, bibliotecas, etc.). Segundo a coordenadora do Proeja, numa fala de apresentação do Proeja no Encontro destinado a elaboração das propostas pedagógicas do curso de Administração e Secretariado esta escolha, após a pré-consulta as escolas, se deu em nível de Secretaria de Educação do Estado. Paralelamente a este processo a secretaria encomendou um estudo ao IPARDES, quanto à potencialidade e demanda de cada região do estado. No entanto, o levantamento realizado pelo IPARDES não determinou a escolha destes cursos. Também algumas escolas que não tinham manifestado interesse, mas que no entendimento da SEED possuíam condições materiais e de pessoal para ofertar esta modalidade de ensino foram “pressionadas” a implantar o PROEJA.

As questões aqui levantadas em relação ao PROEJA buscam delinear a problemática que envolve nosso objeto de estudo. Estas questões nos indicam, algumas positivamente em relação a uma oferta de ensino médio unitário, com intenção de recuperar a unidade entre a teoria e a prática com base nos pressupostos do trabalho como princípio educativo, proposições presentes há muito tempo nas pautas de luta dos educadores que tem se comprometido com a educação da classe trabalhadora.

1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROEJA

A formação continuada constitui-se como um campo próprio de pesquisa e apresenta-se com uma das prioridades da Secretaria de Educação do Estado do Paraná¹⁰, no que se refere à implantação do PROEJA no estado do Paraná. Portanto, abre-se aqui um importante campo de pesquisa - a investigação dos limites e avanços do programa de formação continuada para o PROEJA no estado do Paraná. No entanto, não é este o foco desta pesquisa, apenas levantaremos aqui como ocorreu este processo, qual a dinâmica e seus pressupostos teóricos de base, para assim poder compreender melhor as representações da categoria “trabalho” proferidas pelos professores imersos no Proeja e nesse processo de formação continuada.

O processo de formação docente para trabalhar com o Proeja teve início em 2007, onde a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED – organizou seminários e oficinas junto aos: a) coordenadores da Educação Profissional; b) Coordenadores da Educação de Jovens e Adultos dos Núcleos Regionais de Educação; e c) entre os diretores das escolas, para discutirem sobre o PROEJA e a sistematização da proposta pedagógica dos cursos a serem ofertados em 2008. Junto a isto, deu-se o início do processo de formação dos educadores para trabalhar com o desafio da integração entre a educação geral e a formação profissional. Além disso, já naquele momento a

¹⁰ A ênfase na formação continuada não é especificidade desse governo, deste estado ou dessa proposta. Há uma tendência, uma expectativa quanto à formação continuada dos professores como a saída para o fracasso escolar e como forma de capacitar, reciclar e melhorar o trabalho docente. Essa tendência é apontada por Souza (2006), como estratégia para todos os males escolares, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas.

Secretaria de Estado da Educação garantia a continuidade deste processo de formação e de maneira mais descentralizada, para que todos os envolvidos no PROEJA pudessem participar.

O primeiro encontro realizado no mês de maio de 2007 teve a participação dos coordenadores da Educação Profissional dos Núcleos Regionais de Educação e diretores de algumas escolas. O encontro girou em torno de três eixos: Primeiro, a apresentação de dados primários da proposta da SEED com vistas à implantação do PROEJA, tais como: O que é o programa e para quem se destina; demarcação do tempo e espaço; certificação; legislação; possibilidade de bolsa para os alunos; financiamento; demandas; implantação; seleção e formação dos professores para atuar no âmbito do PROEJA. Segundo, palestras e mesas redondas que trataram dos fundamentos epistemológicos e metodológicos para implantação do Proeja, tais como: A discussão da categoria trabalho, a historicidade da educação profissional, os desafios do currículo integrado e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Terceiro, constituiu-se da dinâmica de grupos com os participantes para a discussão e indicação de sugestões para o formato do processo de implantação do PROEJA. Neste momento foram levantados os aspectos relacionados à formação dos professores, critérios para definir a oferta e o público alvo, estrutura das escolas, integração curricular, entre outros, sendo que o debate ocorreu em grupo e os resultados apresentados na plenária final.¹¹

O Segundo Encontro ocorreu no mês de julho e se constitui de três principais momentos: O primeiro referiu-se a palestras as quais trouxeram elementos teóricos a construção da Proposta do PROEJA, tais como: Educação pelo trabalho x educação para o trabalho, mudanças do mundo do trabalho e suas demandas para a educação, possibilidades teóricas e metodológicas de integração curricular. O segundo momento foi demarcado pela formação de grupos com os participantes para a discussão e proposição de sugestões para a construção do Documento Orientador. O Documento Orientador foi pensado para subsidiar as discussões mais descentralizadas e a elaboração da proposta pedagógica dos cursos nesta modalidade de ensino.

¹¹ A análise destes primeiros encontros encontra-se no artigo "A implantação do PROEJA no Paraná: Percursos e Percalços da construção de uma perspectiva curricular integrada". Endipe.

Naquele momento o Documento Orientador da SEED se apresentava em uma versão bastante simplificada, e, ainda, denominado “documento de trabalho”. A dinâmica do trabalho em grupo junto ao documento de trabalho (documento orientador) foi à seguinte: 1) Ler o texto de trabalho “Documento Orientador da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos”. 2) Assinalar os itens que não expressam bom entendimento. 3) Analisar a coerência entre Princípios/ fundamentos Políticos, Pedagógicos e a estrutura do currículo. 4) Discutir em Grupo. 5) Elaborar propostas de alterações, acréscimos e correções e acrescentar sugestões do ponto de vista metodológico – como fazer a articulação na proposta curricular. O resultado destas cinco orientações que pautaram a discussão nos grupos foi apresentada em plenária final:

Foi possível observar que, na maioria dos grupos, a discussão ficou muito centrada nas correções de aspectos formais, nomenclaturas, revisão gramatical, pequenas alterações, etc. Assim, o que era para ser o foco de discussão – análise dos fundamentos políticos, pedagógicos e curriculares, bem como, metodologicamente, como promover a articulação entre educação geral e formação profissional no âmbito da proposta curricular integrada – acabou se perdendo na discussão dos grupos menores, bem como na discussão realizada na plenária final. (RIBEIRO, CORSO, ALMEIDA, 2008, p.5).

A terceira ação referiu-se a apresentação de um estudo do IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - sobre as potencialidades de geração de emprego nos municípios do Estado do Paraná. Naquele momento o estudo ainda não estava concluído, mas já apresentava dados significativos sobre as demanda e potencialidade para a implantação em 2008, porém para repensar a oferta dos cursos nos próximos anos, na medida em que o quadro de oferta já estava definido.

O terceiro encontro foi realizado com uma intenção bastante específica que foi a elaboração das Propostas Pedagógicas dos cursos que seriam ofertados, para tanto, a SEED organizou 12 oficinas por áreas profissionais, compreendendo vinte e quatro horas de estudo e discussão para cada oficina. Participaram dessas oficinas dois representantes de cada escola, entre eles, professores, diretores e coordenadores dos cursos, bem como representantes dos núcleos regionais de educação da educação profissional e da educação de jovens e adultos. Faz necessário destacar aqui que um número bastante expressivo desses professores não tinha participado dos dois primeiros encontros.

Assim, as atividades deste encontro giraram em torno de trabalhos em grupo para elaboração das propostas dos cursos e palestras que tinham como objetivo a apresentação do PROEJA e das proposições do documento orientador, tais como: os fundamentos epistemológicos e metodológicos para integração curricular entre a educação básica e a educação de jovens e adultos, os fundamentos e princípios do PROEJA, entre eles “o trabalho como princípio educativo” e a especificidade da EJA. As palestras aconteceram sempre no primeiro dia de trabalho já que tinham objetivo de dar subsídios teóricos para elaboração das propostas. Além disso, para cada oficina foi solicitado aos participantes que realizassem uma leitura a priori dos documentos orientadores, entre eles: documento base do PROEJA, primeira versão do documento orientador da SEED, proposta pedagógica do ensino médio integrado. Os trabalhos de elaboração das propostas foram divididos e aconteceram nos grupos, mas sempre sintetizados numa plenária geral.

O quarto encontro¹² aconteceu no mês de novembro e teve como foco a avaliação do processo de formação ocorrido em 2007; a apresentação da proposta de formação continuada para os professores do Proeja para 2008; o relato de uma experiência de Proeja no CEFET de Santa Catarina; uma discussão de cunho teórico e metodológico sobre a especificidade da EJA e a integração curricular entre a educação básica e a educação profissional; a relação entre educação e trabalho. E ainda, um dia de trabalho dedicado a questão do método e metodologia para EJA e a avaliação da aprendizagem para a EJA. Neste encontro participaram representantes dos núcleos e das escolas tanto da educação de jovens e adultos quanto da educação profissional.

Faz-se importante apontar que apesar do processo de formação ter iniciado em 2007 ficou explícito pela dinâmica dos encontros e oficinas que um número significativo de professores não teve acesso integral a este processo de formação, pois houve rotatividade dos participantes nesses encontros e um número reduzido de vagas. Para a SEED, isso não foi possível pelo fato de ser uma proposta que abrange um expressivo número de professores, diretores, coordenadores de cursos, pedagogos e representantes dos núcleos regionais de educação da EJA e da Educação Profissional. Além do mais, a dinâmica

¹² No entanto, a SEED chamou de III Encontro, pois o terceiro encontro eles chamaram de oficinas para elaboração das propostas pedagógicas.

deste processo não tinha como contemplar a participação de todos esses profissionais que estariam envolvidos com o PROEJA, já que o quadro próprio de profissionais para trabalhar com esta proposta de ensino também não estava definido naquele momento. Principalmente, porque a distribuição de aula do ano letivo de 2008, só aconteceu no início de 2008.

Outra questão bastante percebida no processo de formação e implantação desta proposta de integração curricular foi a disputa entre os professores da educação básica e os da educação profissional, ou ainda, uma “disputa de território” entre as disciplinas. Com isso queremos enfatizar que um dos pressupostos para se pensar uma proposta de integração é a superação dessas disputas. Mais ainda, pensamos que é preciso pensar o PROEJA de forma independentemente das especificidades de cada área, pois partimos do pressuposto que os professores têm como compromisso-primeiro a docência em si e a formação integral do sujeito consciente e socialmente ativo.

A partir desses encontros e de uma definição do quadro de professores para em 2008 trabalhar com esta proposta de ensino, bem como da possibilidade de recursos do ministério da educação para processos formativos do Proeja, foi pensado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná um processo de formação que de conta de atender todos os professores do Proeja.

Inicialmente essa formação deveria contemplar 240 horas, em módulos semipresenciais e acontecer no período de abril a setembro de 2008.¹³ A primeira indicação da SEED foi que todos os professores do Proeja deveriam participar dessa formação. Depois a SEED tinha pensando que esse processo de formação deveria atingir 1.316 professores (15 professores de cada estabelecimento de ensino). No entanto, apenas 700 professores se inscreveram para a primeira etapa de formação.¹⁴ Cabe-nos aqui uma pergunta – o que ocorreu neste percurso? Apesar de não ser este o foco de pesquisa este dado nos aponta uma problemática no processo de formação continuada dos professores para trabalhar com esta proposta de ensino, já que esta formação não vai atender todos os professores. Também não estamos afirmando que se a formação contemplasse todos os docentes esta teria êxito e descartaria outros problemas próprios da formação docente e das condições materiais da escola. Mas, partimos do pressuposto que dentre muitos fatores

¹³ No entanto até o final de 2008 apenas a primeira etapa – 20 horas – foram realizadas.

¹⁴ (UTFPR, UFPR, UNIOESTE, 2008)

para que a proposta se concretize, uma delas é a que os professores tenham compreensão da categoria trabalho e de suas contradições. Sem pretensão de uma visão romântica e determinista, acreditamos que, dentre um conjunto de diversos fatores, a representação que os professores fazem da categoria trabalho pode impor limites à efetivação desta proposta. Neste sentido, entendemos este processo de formação como um indicativo importante para analisar a representação da categoria trabalho no âmbito do PROEJA.

A primeira etapa deste processo de formação foi em formato de seminário e aconteceu no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu no mês de abril de 2008. De início este seminário havia sido organizado para acontecer em duas datas, porém, devido ao número reduzido de inscritos para o evento, houve somente autorização do MEC para que o mesmo fosse realizado em uma data só. A dinâmica desse evento priorizou num primeiro momento (coletivo) o debate sobre o resgate histórico do PROEJA e da Legislação pertinente a este programa, a Concepção do PROEJA conceitual e pedagógica, a integração curricular, as diretrizes curriculares da EJA, a concepção de trabalho e de “trabalho como princípio educativo”. E num segundo momento, as oficinas.

Nas oficinas (que ocorreram no último dia) o trabalho centrou-se na discussão de alguns tópicos do Documento Orientador no que se refere à concepção da Educação Profissional Integrada à EJA e num trabalho em grupo onde os professores deveriam ler o documento orientador (já que pela manifestação dos professores este documento até então era desconhecido para os mesmos) e no grupo responder as seguintes questões: 1) Após a leitura do documento, que questões suscitam as maiores dúvidas e questionamentos? Aponte brevemente estas questões. 2) Leia os princípios do documento Fundamentos Políticos e Pedagógicos do estado do Paraná e reflita sobre cada um deles e indique pontualmente as principais implicações desses princípios para sua prática. 3) Em que medida você se sente preparado para articular os eixos Trabalho, Cultura, Tempo, Ciência e Tecnologia, com a disciplina que você ministra? Como isso pode ser feito? 4) Tendo como referência as idéias apresentadas no documento acerca do currículo integrado, apresente conteúdos de sua disciplina que você supõe que possam ser trabalhados em articulação com outras disciplinas. 5) Para a efetivação da proposta da educação profissional integrada a EJA no PR, que principais

medidas precisam ser tomadas: a) Pela SEED PR; b) Pelo NRE; c) Pelas equipes pedagógicas da escola; d) Pelos professores. No final do dia houve uma plenária final, onde cada oficina priorizou a apresentação do resultado do trabalho de cada grupo em torno das questões acima mencionadas.

Nesta etapa das oficinas duas questões merecem destaque: Primeiro, apesar do planejamento desde dia de trabalho priorizar a discussão das proposições do documento orientador e a discussão em torno das cinco questões, foi possível através do relato dos membros do grupo de pesquisa perceber que a dinâmica de cada oficina transcorreu de forma diferente. Isso é claro, decorrente da constituição de cada grupo. Segundo, foi possível perceber diferenças significativas no conteúdo das falas durante o trabalho em grupo e o que foi redigido e entregue na plenária final. Estas diferenças mostram a insegurança do professor em entregar escritas questões referentes aos problemas, às suas angústias, rejeições e as dificuldades em relação a implantação do Proeja. (UTFPR, UFPR, UNIOESTE, 2008¹⁵)

Ainda durante esse encontro os participantes, em vários momentos, colocaram aos palestrantes questões referente à *como fazer*: como trabalhar com este aluno da EJA, como articular os conteúdos, como dar conta de uma formação profissional e básica neste espaço de tempo.

Mas, o que nos pareceu mais interessante para nossa pesquisa foi a preocupação dos professores em compreender a categoria trabalho, no seu sentido de princípio educativo, e ainda, de tentar diferenciar o que é a formação para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho. Entendemos claramente que tal preocupação não surge do nada, mas sim a partir das próprias discussões teóricas realizadas nesse primeiro momento pelos professores¹⁶ formadores¹⁷. Até porque um número bastante significativo dos professores desconhecia os documentos que dão subsídios a proposta do PROEJA.

Por outro lado, a ambigüidade de entendimento da categoria trabalho, de certa forma, já aparece inicialmente refletida no discurso dos professores,

¹⁵ Fonte: Relatório dos Pesquisadores da Pesquisa PROEJA

¹⁶ Os professores formadores enfatizaram nestas discussões o trabalho na sua historicidade, como relação fundamental que não se reduz à ocupação, ao emprego, mas que ao mesmo tempo não os exclui. O trabalho como categoria fundamental para se pensar na proposta de integração curricular entre a educação de jovens e adultos com a educação profissional, na perspectiva de um ensino integrado.

¹⁷ Aqui considerados os professores convidados pela SEED para ministrar oficinas, palestras nesses encontros.

durante os encontros promovidos pela SEED/Paraná. Muitas vezes, ao tentar fugir do uso da expressão “mercado de trabalho”, os professores utilizam o termo “mundo do trabalho”, porém sem compreender o sentido dado a este termo. Como exemplo, observemos um diálogo dos professores que estavam participando da elaboração da proposta pedagógica do curso de administração:

Mercado de trabalho não passa no conselho, na hora do reconhecimento do curso, agora se usa mundo do trabalho. A política do governo é mundo do trabalho. É preciso desmistificar a cabeça do aluno que vêm pensando em ser empregado, ele tem que pensar em ser patrão também. (professora A)

Ele precisa descobrir qual é sua vocação. O rapaz pode trabalhar numa banca, no mercado informal. Ele é um ambulante, ele é um mecânico, ele não é uma empresa, ele é autônomo. (professor B)

Mercado de trabalho tem que eliminar, é a política de governo (professor C).

Portanto, as manifestações dos professores nestes encontros, manifestações estas que indicam os limites à compreensão da categoria trabalho e do trabalho como princípio educativo e ainda, o interesse em tentar compreendê-lo, traz elementos instigantes para nossa pesquisa. Tanto que impulsiona-nos a buscar mais dados sobre a compreensão que o professor tem desta categoria, por isso fomos às escolas para conversar com os professores a respeito. O resultado desta pesquisa está incluído no terceiro capítulo.

Neste sentido, para compreendermos como os professores do PROEJA representam a questão trabalho na sua prática pedagógica fomos levados necessariamente ao estudo tanto do conceito (histórico) da categoria trabalho como também da teoria das representações (esta também aparecendo como historicamente constituída). Portanto, no próximo capítulo estudaremos a constituição histórica da categoria trabalho, tal como aparece na concepção de Karl Marx, bem como a teoria das representações que a fundamenta.

CAPÍTULO II

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES E AS REPRESENTAÇÕES DA CATEGORIA TRABALHO

2.1 AS REPRESENTAÇÕES E SEUS IMPASSES TEÓRICOS

Atualmente, o tema da *representação social* destaca-se cada vez mais nos estudos acadêmicos. Seu crescente destaque no meio científico está ligado às novas *formas* de compreender e interpretar os fenômenos sociais, em especial, a partir dos escritos de Serge Moscovici, nos anos 70. As formulações sobre a representação social desenvolvidas por este autor sobre seu significado e relevância são aceitas no meio acadêmico como uma das principais referências de estudos sobre as representações sociais.

Para Jovchelovitch (1995, p.63), estudiosa contemporânea das representações sociais sobre o enfoque da psicologia social, “esta teoria nasceu – e cresceu – sob a égide de interrogações radicais, que repõe contradições e dilemas que ainda hoje precisamos responder. Talvez a principal dessas contradições seja a relação indivíduo-sociedade e como esta relação se constrói.”

Para Moscovici (1987), o conceito de representação social tem suas origens na sociologia, em especial nos trabalhos de Émile Durkheim, no final do século XIX e início do XX. Primeiramente, chamadas de *representações coletivas*, as representações sociais constituíam uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, podendo abranger o que designamos por ciência, ideologia e mito.

Moscovici define – ainda que não em definitivo – as representações sociais como sendo “um conjunto de conceitos, proposições e explicações

originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, apud OLIVEIRA e WERBA, 1998, p. 106). Neste sentido, podem-se considerar as representações sociais, no sentido moscoviciano, como sendo um campo de estudos sobre a construção da realidade a partir do campo da psicologia social.

Desta maneira, para Moscovici, bem como para Roger Chartier, o fundamental para se compreender a consciência de uma sociedade dada são representações *psicológicas* dos partícipes de uma cultura determinada. Ou seja, para estes autores, é na forma como uma sociedade representa suas manifestações culturais, coletivas e ou individuais, que se pode perceber a *verdade* de tal sociedade.

Segundo Chartier (1991), que é um dos principais teóricos dos estudos sobre representação no campo da história cultural, a representação é o produto do resultado de ações práticas no campo das relações culturais. A representação é produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. O fato – no sentido de acontecimento histórico-social – nunca é o fato real, verdadeiro, pois o que temos é apenas a representação do fato, a representação do real. Neste sentido, para Chartier “(...) não é a realidade que determina a consciência individual e ou social, mas, a “realidade é construída culturalmente e as representações do mundo social é que são constitutivas da realidade social” (CARDOSO, 2000, p.11).

Para além destes enfoques e com uma preocupação de entender como o tema *representação* poderia ser tratado no campo sociológico, encontramos o texto de Maria Cecília de Souza Minayo, *O conceito de Representação dentro da Sociologia Clássica*. Nesta obra, a autora aborda o tema das representações sociais do ponto de vista sociológico. Para Minayo, as representações sociais nas ciências sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. (1994, p.89)

Para fazer essa discussão, Minayo parte de uma análise da temática nos autores clássicos como Durkheim, Weber e Marx, comparando-os e diferenciando-os em suas abordagens com autores mais contemporâneos, tais como Bakhtin e Bourdieu. Neste sentido, a principal contribuição deste texto foi confirmar (o que veremos adiante) que outras categorias teorizadas por autores marxistas têm relação próxima com o tema das representações.

Para Minayo (1994, p.89), “a categoria chave, em Marx, para tratar do campo das idéias [das representações], é a *consciência*. Para ele, as representações, as idéias e os pensamentos são os conteúdos da consciência que, por sua vez, é determinada pela base material.”

Neste sentido, em Marx, *representação* (*Vorstellung*, em alemão) significa, em termos gerais, a forma com que os indivíduos vêem e ou percebem sua relação em sociedade; significa certa forma a *consciência* (*Bewusstsein*) que estes indivíduos têm de si próprios e dos outros membros de determinado meio social. Esta consciência é sempre, em primeiro lugar, consciência daquilo que está mais próximo de si, de seu cotidiano. Neste sentido, a forma como os indivíduos representam sua sociedade está intrinsecamente ligada a seu dia-a-dia, às relações sociais de seu meio físico mais imediato.

Sendo, então, esta consciência uma consciência cotidiana, ela será, por definição, uma forma limitada de representação de tal sociedade. Ela será uma consciência limitada porque seus membros não teriam, pois, uma noção mais profunda (a clareza) das relações às quais estão inseridos. Para Marx, a consciência dos indivíduos está determinada pela forma de produção às quais estão inseridos em um contexto cultural determinado. Ou seja, são as relações de produção que determinam a forma da consciência social (coletiva). Isto significa que é a partir da forma como se dão as relações econômicas (produção, troca, apropriação, consumo) de uma dada sociedade que se determina a maneira como ela representar-se-á a si própria e ao exterior. Outro fator determinante também para se compreender a representação da consciência social dentro de dada sociedade é a posição que cada um de seus membros ocupa nestas relações de produção: se ele é um proprietário dos meios de produção terá determinada forma de se auto-representar e representar sua sociedade; se for um indivíduo desprovido dos meios diretos de auto-suficiência, então, este representará a si próprio e a seus pares de forma diferenciada, ainda que, no conjunto, ele acabe por assumir a consciência posta pela classe dos proprietários.

Ainda segundo Minayo (1994) a partir de Marx, outros autores marxistas têm trabalhado o campo das representações, entre eles: Antonio Gramsci e George Lukács. Gramsci aborda o tema quando trata do senso comum e do bom senso. Para Minayo (1994), apesar de Gramsci concentrar

seus estudos nas questões pedagógicas e políticas da construção da hegemonia, o autor italiano tem contribuído neste campo das representações porque avança a teoria marxista sobre o mundo das idéias. Neste sentido, a autora sintetiza a contribuição de Gramsci sobre as Representações Sociais em três aspectos importantes:

a) Primeiramente, [Gramsci] chama atenção para os aspectos de conformismo de que elas são reveladoras e para o caráter de abrangência desse conformismo de acordo com os diferentes grupos sociais. Isto é, retira a idéia de que o “senso comum” seja inerente à ignorância das massas, mostrando como cada grupo social tem seu próprio conformismo e ilusão: b) em segundo lugar, alerta para os aspectos dinâmicos geradores de mudança que coexistem com o conservadorismo no senso comum; c) em terceiro lugar, analisa a composição mais abrangente das diferentes concepções de mundo –das representações sociais – de qualquer grupo social e de determinada época histórica. (MINAYO, 1994, p.101).

Lukács, assim como teria feito Gramsci, aprofunda também o tema das representações em Marx, através do conceito, ou noção de “visão de mundo”. Assim, para Minayo, Lukács, referendando o princípio da determinação da base material sobre as idéias, afirma que nas consciências individuais se expressa à consciência coletiva, a consciência de classe. Deste modo, para Lukács¹⁸, “a visão de mundo é precisamente esse conjunto de aspirações, de sentimentos e de idéias que reúne os membros de um grupo (mais freqüentemente, de uma classe social) e as opõem aos outros grupos.” (MINAYO, 1994, p. 102).

2.1.1 As representações sob o enfoque de Henri Lefebvre

Diante da diversidade de concepções teóricas sobre a questão das representações, optamos, porém, em dialogar com a teoria das representações do filósofo e sociólogo marxista francês Henri Lefebvre. A razão de tal escolha está relacionada à opção teórica metodológica desta pesquisa, já que esta categoria vem adquirindo diferentes sentidos pelos diferentes autores e vertentes teóricas que a utilizam. Em especial, optamos pela perspectiva teórica apresentada por Lefebvre por ter este autor privilegiado à concepção

¹⁸ A autora está se referindo ao Lukács da “História e consciência de classe”.

marxiana sobre trabalho como eixo para uma nova teoria das representações. Procedendo desta forma, ou seja, pela teoria das Representações de Lefebvre, pensamos que podemos optar por não trabalhar neste momento a perspectiva de Representação tratada pelos autores da psicologia social, baseado nos estudos de Moscovici e da história cultural, baseada em Roger Chartier¹⁹, pois esta opção responde melhor aos objetivos de nossa pesquisa.

Para o filósofo francês, as representações são um produto de um determinado processo social e histórico, e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Assim, segundo Lutfi (1996), para Lefebvre, ao se estudar as representações de um povo em determinado contexto social, é necessário levar em consideração as condições de vida dos sujeitos agentes – grupos ou classe sociais – que as produzem.

Como dissemos, Henri Lefebvre trabalha histórica e conceitualmente a noção de representação e investiga a importância das representações na contemporaneidade. Para Almeida²⁰ (2008), por exemplo, focalizar as representações com base em Lefebvre é entender como as representações dos indivíduos sobre si e sobre o mundo social e físico manifestam-se em seus discursos e em suas ações, como são construídas ao longo da vida; é entender que as representações relacionam-se tanto aos conhecimentos que lhes são veiculados quanto às suas próprias vivências, possibilitando, assim, conhecermos uma realidade dada.

Lefebvre (2006) coloca-se na esteira contrária à teoria das representações coletivas de Durkheim.²¹ Para o filósofo marxista estas representações “(...) passam por ser reais e verdadeiras a esse título. Enchem o espaço social, atribuídas como as instituições e a linguagem à consciência coletiva” (Lefebvre, 2006, p.78). Assim, as representações coletivas de Durkheim são para Lefebvre impostas fora do sujeito e as consciências individuais, existentes como coisas, não são senão um fantasma ou uma

¹⁹ É interessante notar que Lefebvre inicia sua obra apontando a crise do pensamento conceitual e indica que nesta obra “o trabalho sobre o conceito da representação tem, pois, um objetivo múltiplo expor um conceito e situá-lo – fortalecer o conceito em geral, porém, também circunscrever seus limites” (2006, p.20)

²⁰ Almeida investiga em seu trabalho as representações do professor de física sobre as expectativas dos papéis que deve desempenhar como docente.

²¹ O que permite também percebermos a oposição da teoria das representações de Lefebvre com a teoria das representações de Moscovici, já que o segundo tem como base a teoria das representações coletivas de Durkheim.

suposição, senão como uma ciência especializada em uma realidade paralela a realidade física. Divergem, portanto, do pensamento de Lefebvre, já que para o autor “as representações também vêm de dentro, contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo na escala social.” (LEFEBVRE, 2006, p, 22)

Ainda para o autor, o conceito de representação tem uma história filosófica complexa, perpassando muitos filósofos. Tentando, pois desvendar esta complexidade da categoria de representação, Lefebvre escreveu a obra *A presença e a ausência: contribuição à teoria das representações (La présence et l'absence. Contribution à la théorie des représentations*, em francês no original). Nesta obra, o autor percorre a trajetória do conceito de representação (*Vorstellung*) em Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger e Kant. Não é nosso objetivo, porém, refazermos ente caminho percorrido por Lefebvre. No entanto, este estudo foi realizado por LUTFI et al (1996), no artigo “As representações e o possível”. Neste artigo, as autoras expõem de forma sucinta a trajetória do termo na filosofia e explicam que para Lefebvre a filosofia procura transcender e superar a representação para chegar à verdade, ao ser, à essência.

Lefebvre (2006) destaca em sua obra que teria sido Hegel quem teria elaborado a teoria mais refinada das representações, já que para o filósofo alemão a representação é uma etapa, um momento do conhecimento, onde é preciso passar por ela para superá-la. No entanto, mesmo reconhecendo a grande contribuição de Hegel à teoria das representações, Lefebvre objeta-o afirmando que “por desgraça esta exposição de Hegel não dá bem conta do poder das representações. No entanto, nada pode negar que os filósofos apontam algo essencial à teoria das representações e a sua problemática.” (2006, p.24).

É, porém, em Marx que Lefebvre afirma que melhor poderia pensar-se a teoria das representações no contexto das relações sociais. Lefebvre, ao investigar o conceito de “representação” em Marx, afirma que o termo “*Vorstellung*” – representação – é utilizado por Marx em *A ideologia alemã* e abandonado em seguida. Nos textos posteriores, em especial em *O Capital*, Lefebvre afirma que Marx usa, ao invés de representação, o conceito de ideologia (*Ideologie*). Assim, para Lefebvre os marxistas depois de Marx, e o próprio Marx teriam abolido o conceito de representação em favor do conceito de ideologia e a conseqüente crítica do mesmo. Para Lefebvre, em Marx o

termo “ideologia” tende a designar uma “falsa idéia”, formulada pela classe dominante, no intuito de “controlar” as idéias gerais da sociedade, ocultando assim o caráter de exploração da classe dominante contra a classe explorada, e levando à aceitação passiva das desigualdades sociais.

Sendo, pois a ideologia uma falsa representação da sociedade, para Lefebvre (2006) as representações, em si, não são nem falsas, nem verdadeiras. Lefebvre explica então que Marx teria pretendido transcender o nível das representações pela verdade revolucionária, ou seja, pela verdade revolucionária poderia se chegar ao nível da verdade sobre os fundamentos da sociedade.

Para Lefebvre, ao contrário, a representação não pode ser vista meramente como uma passagem de alteração do real e do verdadeiro, não pode mascarar a realidade como na teoria habitual da ideologia. (Já que o termo ideologia tem este sentido de falsa idéia.). Logo, para o autor, algumas representações podem obscurecer a vista e o horizonte, formar um círculo vicioso, impedindo o sujeito de enxergar a realidade. Enquanto isso outras podem sim se abrir para superação.

Porém, Lefebvre considera que Marx dota o conceito de *representação* de uma força extraordinária. Em Marx “(...) concretamente este provem da prática e deve passar por ela para modificar as coisas, as relações e o mundo; porém tem a capacidade de dominar e suscitar a prática.” (Lefebvre, 2006, p. 60) Basta para tanto, pegar um exemplo do próprio Lefebvre para entender a presença e a força extraordinária da representação. A propaganda (política) e a publicidade (comercial) utilizam e constroem representações que perpassam as coisas e as pessoas, de tal forma que é possível manipular as necessidades e as motivações do ser social.

Diante da complexidade e da variedade de sentidos dados ao termo “representação”, o autor, no início da sua obra expõe a semântica do termo. Tal exposição parece-nos bastante pertinente para percebermos os variados sentidos do termo, mas o que nos parece mais relevante, é que esta exposição permite-nos diferenciar o sentido dado aqui, ou ainda, para Lefebvre ao termo “representação”.

- Significado científico: o termo é utilizado no campo das ciências físicas e naturais, por exemplo, para explicitar uma linha, uma

curva, por exemplo: “uma curva representa um fenômeno físico de vários parâmetros.

- Significado político: no campo político tem a idéia de representatividade, por exemplo: um deputado representa uma região, um senador representa um estado, ou um partido, tal sindicato representa os trabalhadores metalúrgicos, etc.
- Significado “mundano”: tem o sentido de fazer-se representar em uma cerimônia, estar em representação, ou seja, ser o espetáculo, etc.
- Significado comercial: Neste campo esta palavra é usualmente utilizada pelas empresas para demarcar uma área de venda, ou algum tipo de mercadoria específica e de quem a representa. Por exemplo: Tal loja é representante de tais produtos, ou de tal marca. Ou ainda, o representante da marca, do produto tal, da empresa tal.
- Significado estético: É, em especial, utilizada no campo das artes. Por exemplo: uma peça teatral representa aspectos da vida cotidiana. O quadro de “fulano” representa o contexto histórico em que ele viveu. Na própria literatura, a obra de “fulano” representa o feminismo, etc.
- Significado filosófico: Para Lefebvre, esta tem um significado ainda mais amplo e mais importante, porque é a chave das demais significações. “Invade o pensamento filosófico desde Kant, sem definir-se claramente. Para a filosofia moderna, a representação não é nem verdade nem a mentira, nem a presença nem a ausência, nem a observação nem a produção, mas algo intermediário.” (LEFEBVRE, 2006, p.18).

Então, na tentativa de uma aproximação do significado do termo “representação” em Lefebvre, destacamos uma passagem onde o autor responde ao que consiste à representação no seu sentido geral. Para ele, a representação é, às vezes, um *fato ou fenômeno da consciência, individual e social*, que acompanha uma sociedade determinada, uma língua, ou um objeto. Portanto, para Lefebvre (2006, p. 185) “o sujeito não se representa a si mesmo e aos demais senão por suas propriedades.”

Enfim, podemos concluir que o termo *representação* é regado de diferentes significações, substitui as coisas e resulta de uma atividade, ou da vivência singular de cada indivíduo, de um grupo, ou de uma classe, num contexto específico. De tal forma que o modo de existência de uma representação só se concebe levando em conta as condições materiais do representado:

(...) As relações das representações entre si provem de seus suportes; dos “sujeitos” falantes e atuantes, dos grupos e classes em relações conflitivas (relações sociais). As representações não são simples atos, nem resultados compreensíveis por suas causas nem simples efeitos. São atos de palavras (ou se preferir de discurso) e de prática social. (LEFEBVRE, 2006, p.104).

2.2 MARX E A HISTORICIDADE DA CATEGORIA TRABALHO: ELEMENTOS PARA SE PENSAR AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DO TRABALHO

A ênfase dada aqui à categoria *trabalho*, em Marx, está no fato de compreendermos o trabalho como um conceito construído socialmente, portanto histórico e transitório. O estudo da categoria trabalho em diferentes períodos e sociedades revela o caráter dinâmico e dual desta categoria e, sobretudo, seu caráter não-natural forjado pela sociedade capitalista. Ou seja, buscar as representações de trabalho nos diferentes modos de produção anteriores ao capitalismo faz-se necessário para desvelarmos as representações de trabalho e suas contradições na sociedade atual, já que, para Lefebvre (2006) a história da representação do trabalho acompanha a própria história do trabalho. Para tanto, partimos de *O Capital*, principal obra de Marx, bem como dos esboços de *O Capital*, mais conhecidos como os “*Grundrisse*”²², por consideramos que nesta obra Marx faz um estudo mais aprofundado dos pressupostos fundamentais dos diferentes modos de produção historicamente negados pelo capital.

No capítulo XXIV de *O Capital*, *A assim chamada acumulação primitiva*, Marx expõe as condições *históricas* que precederam a existência do modo de produção capitalista. Marx procura mostrar ali, sobretudo que, ao contrário da origem “idílica” afirmada pelos apologistas burgueses, o modo de

²² Segundo Lefebvre é nos *Grundrisse* que Marx vai desenvolver a categoria trabalho não mais como objetivação do ser, mas como objetivação historicamente determinada, ou seja, o trabalho com fim à mercantilização.

produção capitalista é uma forma econômico-social que tem uma origem violenta, historicamente determinada, e com data e local de nascimento temporalmente definidos. O modo de produção capitalista aparece, assim, para Marx, como o resultado de um longo *processo histórico de separação* da unidade originária entre trabalhador e condições objetivas de existência; um processo de *dissolução* das diversas formas pretéritas de unidade entre homem e natureza. Separação, sobretudo, do produtor direto da *terra* como fundamento, laboratório, da apropriação da riqueza social, bem como arsenal natural das condições originárias de existência. Separação, também, com relação à propriedade do *instrumento* de trabalho em que o trabalhador não aparece ainda como totalmente despido de propriedade, mas ainda tem a posse deste meio de produção. Separação, finalmente, dos produtores diretos com relação aos *meios de subsistência*, em que o trabalhador não é mais proprietário nem da terra nem do instrumento, mas tem garantido, por meio da unidade agregadora abstrata da comunidade, as condições objetivas de sua subsistência.

A dissolução dessas formas pré-capitalistas de propriedade dos meios de produção, segundo Marx, teria resultado, no Ocidente europeu, em um processo histórico onde, de um lado, em determinado momento, havia um número relativamente pequeno de indivíduos proprietários da riqueza monetária e dos meios de produção e, de outro, uma enorme massa de indivíduos “livres como os pássaros”, totalmente desprovidos de propriedade – seja ela terra, instrumentos, ou simplesmente, meios de subsistência. Este processo de separação dos homens com relação à natureza foi, segundo Marx, um processo absolutamente *violento*, que teria privado o campesinato europeu de sua base fundiária histórica, empurrando-o às cidades; foi um processo de “limpeza” dos campos – limpeza de pessoas – e que livrou os servos de gleba do opressor jugo feudal. No entanto, ao mesmo tempo em que a burguesia, a nova força revolucionária da sociedade, teria livrado os servos de gleba da servidão feudal, retirava também todas as garantias de sobrevivência que sob este modo de produção os camponeses servos ainda possuíam.

Assim, neste processo de expropriação do campesinato europeu de sua base fundiária histórica a natureza teria deixado de ser propriedade do da maioria e se tornado *propriedade privada* de alguns poucos membros da mesma. Entre a maior parte dos componentes da entidade comunal originária e

a natureza ter-se-ia interposto, então, um intermediário, o qual teria se apropriado da totalidade da natureza. Agora, para que os outros membros da comunidade se relacionassem com a natureza – ainda que de forma limitada – eles teriam que ir ao mercado e vender a única propriedade que lhes teria restado: sua *força de trabalho*:

A expropriação violenta do campesinato de sua base fundiária forma, pois, a base do modo de produção capitalista. Esta expulsão violenta dos camponeses autônomos de suas propriedades abre imediatamente a possibilidade de concentração das terras parcelares nas mãos de poucos. Esta separação entre produtores autônomos e meios de produção gera imediatamente, assim, uma massa de desocupados “livres como os pássaros” que encontrarão no banditismo, na vagabundagem, na prostituição e no roubo formas alternativas de sobrevivência nesta sua nova condição econômico-social, ou seja, condição de não-proprietários. O Estado, então, como estado já em conformidade com os interesses do capital nascente, promulga leis repressivas para conter e disciplinar essa massa indeterminada e sem identidade (no sentido de não serem mais camponeses e nem, ainda, proletários). Com isto, surgem duas novas classes sociais, que ora em diante constituirão a nova forma predominante de relações de produção, numa constante oposição: num pólo estão os novos proprietários dos meios de produção e no outro pólo a massa expropriada e transformada em trabalhadores assalariados, meros vendedores de força de trabalho.

Para explicar esta questão Marx parte da idéia de que precedente à acumulação capitalista teria havido uma acumulação que não seria resultado do modo de produção capitalista, mas sim, seu ponto de partida, ou seja, uma história que constitui a *pré-história* do modo de produção capitalista e denomina-se acumulação primitiva. A acumulação primitiva é, para Marx, portanto, o processo histórico de separação entre produtor e meios de produção, e a transformação dos produtores em trabalhadores assalariados, bem como a dissolução da propriedade privada baseada no próprio trabalho próprio (do camponês auto-suficiente).

Esta produção baseada na reprodução do capital a nível mundial, no entanto, segundo Marx, tem como fundamento o revolucionamento constante dos meios de produção. A concorrência entre os capitalistas joga diariamente nas fileiras do proletariado uma grande quantidade de outros capitalistas

menores, ou, como diz o próprio Marx, “cada capitalista mata muitos outros” (MARX, 1985, p.293).

A concentração dos meios de produção nas mãos de uma parcela cada vez menor da população mundial é a *tendência histórica do modo de produção capitalista*, ou seja, é a *lei histórica do capital*. Isto significa que as relações de produção baseadas na produção de mercadorias, ao desenvolverem-se em escala global, interligando todos os pontos do planeta em uma única simultaneidade histórica, geram, necessariamente, a centralização do capital e a expropriação cada vez maior da absoluta maioria da população mundial.

Nos *Grundrisse* à medida que Marx faz essa discussão aponta, ao mesmo tempo, que um dos pressupostos fundamentais à produção capitalista é a existência de trabalhadores livres na condição de meros vendedores de força de trabalho. E para que o capitalista encontre no mercado de trabalho estes livres vendedores de força de trabalho faz-se necessário que os mesmos estejam, pois, totalmente desprovidos das condições objetivas de existência e não possuam outra forma de suprir sua subsistência senão a de venderem-se diariamente no mercado de trabalho. Isto pressupõe, então, ainda segundo Marx, a dissolução das várias formas de produção nas quais os trabalhadores se apresentam de uma forma ou de outra, não como livres vendedores de força de trabalho, mas como proprietários de suas próprias condições objetivas de existência (Marx, 1971, p.433). Portanto, na fórmula do capital – na qual o trabalho vivo se comporta com o material bruto (terra, instrumento e meios de subsistência) como sua não-propriedade – está implícita a negação dos vários estágios históricos precedentes nos quais os meios de produção estavam, no essencial, dispersos junto à maior parte dos indivíduos componentes da entidade comunal dada. Para Marx, os homens, em suas origens, têm uma relação de propriedade comum com a natureza. Esta aparece como a extensão da subjetividade desta entidade comunal originária. Neste sentido, propriedade, em sua forma originária, segundo Marx, significa *o comportamento do sujeito que trabalha como produtor ou que produz as condições de sua produção ou reprodução como algo seu, mediado pela comunidade*. Esta propriedade terá, em conseqüência, diferentes configurações históricas, conforme o caráter do modo de produção à qual represente, as quais sempre pressupõem a entidade comunal originária como forma natural de vínculo e mediação entre os indivíduos comuns e seu acesso à natureza (MARX, 1971, p.453).

A primeira destas formas de propriedade historicamente negadas pelo capital é aquela na qual o homem pressupõe a terra como fundamento natural e extensão natural de sua subjetividade, nas quais pressupõem o indivíduo na condição de seu proprietário natural. É negado pelo capital este momento em que o indivíduo se comporta com a terra como seu laboratório natural, como a condição inorgânica de sua subjetividade. A fórmula do capital pressupõe, portanto, antes de tudo, a não-propriedade da terra por parte do indivíduo que trabalha. A posse fundiária aparece nas várias formas de sociedade como a forma primeira e naturalmente posta de apropriação da natureza. É a partir da posse da terra e de seus frutos que a comunidade se constitui enquanto corpo social historicamente dado. As formas como se dará esta apropriação da terra, desde o momento em que cada tribo abandona a vida nômade e se assenta, é o que caracteriza as várias fases históricas e os diversos modos de produção e formações econômico-sociais historicamente postos.

A segunda forma de propriedade na qual o trabalhador aparece como proprietário das condições de trabalho também negada pelo capital é aquela em que o indivíduo comporta-se com o *instrumento* de trabalho como algo próprio. Aqui, o trabalho aparece como uma habilidade particular do sujeito – urbano – que trabalha. Não se desenvolve como no primeiro caso, onde o trabalhador aparece como mero *acidente* da propriedade da terra e incluído na mesma. Em conseqüência, também o material bruto e os meios de subsistência são agora mediados como propriedade do artesão. Pressupõe já o desenvolvimento da comunidade (para além da simples terra como instrumento naturalmente posto) através da “autonomização” deste tipo de propriedade ou do proprietário trabalhador. O instrumento, como já sofreu um processo de trabalho, aparece não mais como meio naturalmente dado, mas como meio de produção que é já *resultado* do trabalho objetivado. A própria entidade comunitária não mais aparece aqui na sua forma original, natural, mas como entidade gerada, produzida, historicamente modificada; é já uma forma secundária de apropriação das condições de existência. O instrumento, então, enquanto comportamento com as condições de produção do trabalho como propriedade do trabalhador, aparece somente como *meio* para o trabalho individual, por ser ele o instrumento de uso particular de um indivíduo que possui as habilidades necessárias para o manejo deste mesmo instrumento de trabalho. Esta forma de organização do trabalho (do trabalhador proprietário do

instrumento) é o caráter essencial das corporações da Idade Média, a qual foi também historicamente negada pela fórmula do capital, ao surgir a manufatura como forma superior de organização do trabalho em relação a esta forma corporativa. Esta forma de propriedade exclui, por natureza, a escravidão e a servidão como possibilidades de evolução ulterior. No entanto, sob a forma da organização de castas (forma asiática), esta forma em que o trabalhador é proprietário do instrumento de trabalho pode conter um desenvolvimento análogo negativo acarretando maior enrijecimento social, ou seja, a divisão social do trabalho se torna hereditária, impossibilitando também, assim, o desenvolvimento das forças produtivas e a necessária aniquilação das condições de produção vigentes (MARX, 1971, p.461).²³

A terceira forma de propriedade negada pelo capital é aquela em que o indivíduo se comporta como proprietário somente dos meios de subsistência, ou seja, do fundo de consumo comum. Aqui, o indivíduo não é proprietário nem da terra nem do instrumento. Esta forma de propriedade somente dos meios de subsistência dados enquanto condição natural do sujeito que trabalha é, na realidade, a fórmula da escravidão e da servidão. Estas duas formas foram também historicamente negadas, dentro do processo de dissolução e de constituição do capital. Ao ser colocado o trabalho entre as condições objetivas da produção, ou seja, na relação de servidão e escravidão, as formas originárias de entidades comunitárias – sobretudo aquelas formadas a partir dos camponeses-cidadãos originariamente cultivadores diretos do próprio solo – são essencialmente modificadas (MARX, 1971, p.461-462).²⁴ Esta forma de propriedade – quando não se reduz à escravidão e à servidão – não pode conter a relação do indivíduo que trabalha com as condições de subsistência.

²³ No Livro I de *O Capital*, Marx refere-se assim ao trabalho hereditário: “A transformação do trabalho parcial na profissão por toda a vida de um ser humano corresponde à tendência de sociedades anteriores de tornar hereditários os ofícios, de petrificá-los em castas ou, caso determinadas condições históricas produzissem no indivíduo uma variabilidade que contradissesse o sistema de castas, de ossificá-los em corporações. Castas e corporações surgem da mesma lei natural que regula a diferenciação de plantas e animais em espécies e subespécies, só que em determinado grau de desenvolvimento a hereditariedade das castas e a exclusividade das corporações são decretadas como lei social” (SICULUS, Diodorus. *Historische Bibliothek*, cap.74). (Marx, 1985, p.269).

²⁴ As duas primeiras formas de propriedade contêm também este fundo de consumo como pressuposto, pois, como proprietário da terra, o indivíduo aparece provido diretamente do fundo de consumo necessário; como mestre artesão, ele herdou, ganhou, poupou, e, como jovem artesão, é primeiro aprendiz, e, portanto, ainda não aparece como trabalhador propriamente dito, autônomo, mas compartilha patriarcalmente o custo com o mestre; como oficial real há uma certa comunidade do fundo de consumo que possui o mestre. Por mais que este fundo de consumo não seja propriedade dos oficiais, de acordo com as leis da corporação, com suas tradições, é pelo menos seu co-possuidor (MARX, 1971, p.459).

Em conseqüência, esta forma de propriedade pode ser somente a relação do membro da entidade comunitária originária fundada na propriedade da terra e que perdeu esta propriedade e não passou à segunda forma. Este foi, por exemplo, o destino da plebe romana ao tempo do “pão e circo” (MARX, 1971, p.462).

Assim sendo, a não-propriedade das condições objetivas de existência do indivíduo que trabalha, nas suas várias formas, é o pressuposto histórico fundamental, segundo Marx, para que encontremos, de um lado, o trabalhador como trabalhador livre, como capacidade de trabalho puramente subjetiva, desprovido de objetividade, enfrentado nas condições objetivas da produção como a sua não propriedade, como propriedade alheia, como valor que é para si mesmo e, de outro lado, o capitalista como proprietário dos meios de produção e *mediador histórico* entre o trabalhador e as condições objetivas de existência. Estas formas originárias de propriedade, como dissemos, constituem o fundamento econômico das diferentes formas de entidades comunitárias e, do mesmo modo, têm como pressuposto formas determinadas das mesmas (MARX, 1971, p.462).

Em todos estes processos se dissolvem, na verdade, as relações de produção em que predomina a produção voltada para o valor de uso. Por conseguinte, são diluídas todas as formas onde predominam os fornecimentos em espécie e os serviços em espécie sobre os pagamentos em dinheiro e as prestações em dinheiro, que predominam na produção voltada para o valor de troca. Na fórmula do capital estão pressupostos processos históricos que colocam a massa de indivíduos de uma nação, etc, em uma situação tal que, se de início não são verdadeiros trabalhadores livres, o são pelo menos potencialmente, cuja única propriedade é sua capacidade de trabalho e a possibilidade de trocá-la por valores pré-existentes. Indivíduos aos quais todas as condições objetivas da produção lhes são contrapostas como propriedade alheia, lhes são contrapostas como sua não-propriedade, mas, ao mesmo tempo, intercambiáveis enquanto valores e, portanto, até certo ponto, apropriáveis através do trabalho vivo.

O processo de dissolução que transforma os indivíduos de uma nação, potencialmente em trabalhadores assalariados, pressupõe, por um lado, não que as condições de propriedade destes indivíduos existentes até agora tenham desaparecido, senão seu inverso, ou seja, que somente sua utilização

tenha se modificado; que somente a maneira de sua existência se transformou; que passaram para outras mãos como *fundo livre* ou que também ficaram, em parte, nas mesmas mãos. Estas formas antigas de trabalho existem agora sob formas que extinguem todas as velhas relações políticas e todas as outras formas de relações que faziam parte do antigo modo de produção e que contrapõem este indivíduo desprovido de propriedade, mas, agora, sob a forma de valores com base firme em si mesmo. Este mesmo processo que contrapôs a massa de indivíduos como trabalhadores livres com relação às condições objetivas de produção, contrapôs estas condições como capital frente aos trabalhadores livres. Este processo histórico consistiu na separação de elementos que até então estavam ligados. Portanto, seu resultado não consiste em que um dos elementos desapareça, mas que cada um deles apareça em uma relação negativa com o outro, enquanto possibilidade, de um lado, e o capital, enquanto possibilidade, de outro. A separação com relação às condições objetivas das classes que os indivíduos se vêem agora transformadas em trabalhadores livres deve igualmente aparecer no pólo oposto, como uma autonomização destas mesmas condições (MARX, 1971, p. 465).

Quando, por exemplo, os grandes latifundiários ingleses expulsaram seus dependentes, que consumiam, juntamente com os primeiros, o excedente da terra e, também quando seus arrendatários expulsaram os pequenos camponeses sem terra, “lançaram – diz Marx – uma massa de forças de trabalho livre no mercado de trabalho” (MARX, 1971, p.466). Esta massa estava agora livre no duplo sentido: livre, em primeiro lugar, das antigas relações de clientela ou de servidão e das relações de prestação de serviço pessoal. Em segundo lugar, essa massa estava livre de toda posse e de toda forma de existência objetiva, livre de toda forma de propriedade. Marx diz que está historicamente comprovado que esta massa expropriada tentou a princípio estas formas “não-convencionais” de sobrevivência, mas foi forçada a sair deste caminho por meio da força, do pelourinho, do chicote; foi forçada a seguir pelo estreito caminho que leva ao mercado de trabalho. Por outro lado, os meios de subsistência, etc., que os proprietários da terra antes consumiam juntamente com seus dependentes, estavam agora à disposição do dinheiro, que, por sua vez, queria comprá-los para comprar trabalho através de seu intermédio. O dinheiro não havia criado estes meios de subsistência, nem os

havia acumulado. Estes meios de subsistência já estavam ali, eram consumidos e reproduzidos antes que fossem consumidos e reproduzidos por intermédio do dinheiro. O que havia mudado não era outra coisa senão o fato de que agora estes meios de subsistência eram levados ao mercado de troca. Eram, agora, separados de sua conexão imediata com as bocas dos dependentes e transformados de meros produtos à subsistência do próprio produtor em mercadorias, ou seja, tornam-se produtos contraditórios: valor de uso e valor de troca, submetendo-se, pois, à supremacia da riqueza monetária. A mesma coisa aconteceu com os instrumentos de trabalho: a riqueza monetária não descobriu nem fabricou o torno de fiar nem o tear. No entanto, separados de sua terra, os fiandeiros e tecedores tradicionais com seus teares e tornos caíram sob o império da riqueza monetária, etc. O que é próprio do capital não é outra coisa que a reunião das massas de braços e instrumentos que ele encontra pré-existentes. Os aglomera sob seu império. Essa é sua verdadeira acumulação: a acumulação de trabalhadores em certos locais com seus instrumentos (MARX, 1971, p.470).²⁵

A riqueza monetária, como riqueza mercantil, sem dúvida, ajudou a acelerar e a dissolver as antigas relações de produção, tornando possível ao proprietário da terra, por exemplo, trocar seus cereais, gado, etc., por valores de uso trazidos do estrangeiro ao invés de desperdiçar com seus dependentes. Ela – a riqueza monetária – deu, portanto, uma maior significação ao valor de troca da renda do proprietário da terra. Isto aconteceu no que toca aos seus arrendatários, os quais eram já semicapitalistas, mas que ainda o faziam de uma forma coberta de ornamentos. O desenvolvimento do valor de troca (favorecido pela existência de uma ordem social de mercadores) dissolveu a produção orientada para o valor de uso imediato e as formas de propriedade a ela correspondente (relações de trabalho com relação às suas condições objetivas), impulsionando, assim, a criação do mercado de trabalho (que não pode ser confundido com o mercado de escravos). Esta ação do dinheiro como capital mercantil só era possível sob o pressuposto da atividade artesanal urbana, a qual não estava baseada sobre o capital e o trabalho assalariado, mas sobre a organização do trabalho em corporações, etc. O próprio trabalho

²⁵ Em *O Capital* I: “A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista”. (Marx, 1985, p.257).

urbano havia criado meios de produção para as quais as corporações eram obstáculos, como também eram obstáculos as antigas relações de propriedade da terra no que toca ao desenvolvimento de uma agricultura melhorada e que, em parte, era ela própria – a agricultura mais intensiva – por sua vez, conseqüência da grande venda dos produtos agrícolas nas cidades. As outras circunstâncias que no século XVI, por exemplo, aumentaram a massa de mercadorias assim como também a massa de dinheiro em circulação, criaram novas necessidades e acabaram por elevar, assim, o valor de troca dos produtos locais, subiram os preços, etc, o que estimulou, por um lado, a dissolução das antigas relações de produção, acelerou a separação do trabalhador ou do não-trabalhador, mas capaz de trabalhar) com relação às condições objetivas de sua reprodução, e estimulou, assim, a transformação do dinheiro em capital (MARX, 1971, p.470-471).

Nada é mais estúpido (palavras de Marx) do que conceber esta formação originária do capital como se este tivesse acumulado e criado as condições objetivas da produção (meios de subsistência, material bruto, instrumentos) e os houvesse oferecido então aos trabalhadores despojados delas. O que ocorreu, na verdade é que a riqueza monetária ajudou em parte a despojar destas condições as forças de trabalho dos indivíduos capazes de trabalhar e, em parte, este processo avançou sem ela. Uma vez que esta formação originária alcançou certo nível, a riqueza monetária pôde colocar-se como intermediária entre as condições objetivas da vida assim “liberadas” e as forças de trabalho vivas, liberadas, mas também isoladas e livres, e pôde, assim, comprar umas com as outras. No entanto, a formação da riqueza monetária, antes de sua transformação em capital, *pertence à pré-história da economia burguesa*. E o comércio, o regime urbano e o fisco (que surge com o regime urbano) desempenham papéis centrais neste processo de dissolução das antigas relações de produção, assim como também desempenha um papel central neste processo o entesouramento promovido pelos arrendatários, pelos camponeses, etc (ainda que em menor grau) (MARX, 1971, p.471-472).

O desenvolvimento da troca e do valor de troca trazem consigo, então, a dissolução de todas as relações que expressam o predomínio orientado para o uso imediato como o de uma entidade comunitária real, existente ainda de maneira imediata como pressuposto da produção. A produção baseada sobre o valor de troca e a entidade comunitária baseada sobre o intercâmbio destes

valores de troca supõe e produz a separação do trabalhador com relação às suas condições objetivas de existência, por mais que os valores de troca pareçam colocar a propriedade meramente como resultado do trabalho, pareçam colocar como condição a propriedade privada do produto do próprio trabalho, e o trabalho como condição geral da riqueza. Este intercâmbio de equivalentes realmente acontece, diz Marx, no entanto, ele é só a camada superficial de uma produção que se baseia sobre a apropriação de trabalho alheio sem troca, mas sob a aparência de troca. Este sistema de intercâmbio repousa sobre o capital como seu fundamento. Se considerarmos este sistema de intercâmbio de forma dividida, separado do capital, ele aparece da forma como aparece na superfície, ou seja, como um sistema autônomo, o que é uma mera aparência, mas uma aparência necessária. Por isso, não devemos nos surpreender com o fato de que o sistema dos valores de troca (intercâmbio de equivalentes medidos pelo trabalho) se transforme, ou melhor, mostre como seu fundo oculto a apropriação de trabalho alheio sem intercâmbio e a total separação entre trabalho e capital, como diz Marx em *O Capital*:

O intercâmbio de equivalentes apareceu como a operação original, se torceu de tal modo que se troca *somente na aparência (austausch nur zum Schein)*, pois, primeiro, a parte do capital que se troca por força de trabalho nada mais é que uma parte do produto de trabalho alheio, apropriado sem equivalente, e segundo, ela não somente é repostada por seu produtor, o trabalhador, como este tem de repô-la com novo excedente. A relação de intercâmbio entre capitalista e trabalhador torna-se, portanto, apenas *mera aparência* pertencente ao processo de circulação, *mera forma (blosse Form)*, que é *alheia ao próprio conteúdo e apenas o mistifica*. A contínua compra e venda da força de trabalho é a forma. O conteúdo é que o capitalista sempre troque parte do trabalho alheio já objetivado, *do qual se apropria incessantemente sem equivalente*, por um quantum maior de trabalho vivo alheio (MARX, 1985, p.166).

Precisamente, o domínio do próprio valor de troca e da produção que produz valor de troca supõe capacidade alheia de trabalho como valor de troca, quer dizer, separação da capacidade viva de trabalho com relação às suas condições objetivas, comportamento com estas ou com sua própria objetividade, como propriedade alheia, comportamento com relação a essas condições tratando-as como capital. Pois, para Marx, o elemento que agrega valor ao produto, transformado em valor de troca, não é outro senão a quantidade de trabalho humano contido na mercadoria.

Marx explica que o valor de uma mercadoria não é dado de forma arbitrária, ou seja, dado de forma como se cada possuidor de uma mercadoria

qualquer colocasse o preço que bem entendesse na mesma. Marx explica que era esta a ilusão dos economistas burgueses anteriores a ele. Eles imaginavam que o preço de uma mercadoria era dado a lei da “oferta e procura”, ou seja, como se fosse na esfera da circulação que as mercadorias adquiriam seu valor: quanto mais procura tivesse tal produto, mais caro poderia cobrar seu possuidor. Da mesma forma, se a mercadoria fosse de rara freqüência na natureza (por exemplo, o ouro), seu possuidor poderia também cobrar “mais caro” por tal preciosidade (desejada por muitos). Segundo Marx, “o valor da força de trabalho, como de toda mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à [sua] produção, portanto também reprodução desse artigo específico” (1983, p.141). Assim, segundo Marx, ao contrário do que afirmavam os economistas burgueses de então, o valor da força de trabalho, assim como o valor de outra mercadoria qualquer, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção, ou reprodução. Desta forma, é o tempo médio de trabalho social necessário para a produção de uma mercadoria dada que determina o seu valor. Este valor das mercadorias, portanto, não é determinado na esfera da circulação, mas na esfera da *produção*, ou seja, dentro da fábrica. O que se manifesta, na esfera da circulação (no mercado), como valor mercantil, ou seja, na forma *preço*, é o *tempo de trabalho social* objetivado em tal mercadoria dada.

Assim sendo, diz Marx, “*a produção de capitalistas e trabalhadores assalariados é, portanto, um produto fundamental do processo de valorização do capital*” (MARX, 1971, p.475, grifado no original). Marx comenta então que a Economia Política, a qual, segundo ele, só enxerga as coisas depois de produzidas, se esquece completamente disto. Enquanto neste processo o trabalho objetivado é posto, ao mesmo tempo, como não-objetividade do trabalhador, como objetividade de uma subjetividade contraposta à sua objetividade, como propriedade de uma vontade alheia a ele, o capital é, ao mesmo tempo, necessariamente, o capitalista. No conceito de capital está posto que as condições objetivas de trabalho assumam uma personalidade contra o trabalhador, ou, o que é o mesmo, que sejam postas como propriedade de uma personalidade alheia. No conceito de capital está contido o capitalista. Para o capital o trabalhador não é condição alguma da produção, mas só seu trabalho o é. Se o capital pudesse cumpri-lo por meio de máquinas, ou simplesmente por meio da água ou do ar, tanto melhor. O capital não se

apropriada do trabalhador, mas somente de seu trabalho – não imediatamente, mas mediado pela troca. Na determinação do conceito de capital, diz Marx, se apresentam dificuldades que não existem no caso do dinheiro. O capital é essencialmente o capitalista, mas, ao mesmo tempo, é, por sua vez, capital enquanto elemento diferente do capitalista, ou seja, enquanto produção em geral. Assim, no termo capital existem muitas coisas incluídas que, aparentemente, não pertencem ao conceito. Por exemplo: o capital é emprestado, é acumulado. Em todas estas relações o capital parece ser uma mera coisa e parece coincidir completamente com a matéria em que consiste. Por outro lado, o dinheiro mantém sempre o mesmo substrato e por isso é difícil que o concebamos como mera coisa. Por isso, conclui Marx, o capital é manifestamente *uma relação e só pode ser uma relação de produção* (MARX, 1971, p.476-477).

E esta relação de produção que tem como pressuposto de sua formação a expropriação da maior parte da humanidade com relação às suas condições objetivas de existência, ou seja, a forma historicamente posta do capital como modo de produção universalmente predominante teve e ainda tem como pressuposto a negação da propriedade natural à maior parte da comunidade humana. Assim sendo, a única forma de o sujeito relacionar-se com as condições objetivas de existência é vender-se diariamente no mercado de trabalho e receber a forma pela qual pode, por um lado, ter acesso (limitado) à natureza e, de outro, esta forma representa a fetichização das relações sociais de produção em seu mais alto grau: *o dinheiro*.

Portanto, do ponto de vista de Marx, é a forma burguesa de produção a forma de sociedade que promove a universalização e homogeneização das relações sociais de produção mercantis e a separação entre Homem e Natureza em seu mais alto grau, submetendo assim todas as outras formas (*pré-capitalistas*) de produção a esta forma dominante e mais avançada e sofisticada forma de exploração do homem pelo homem. No entanto, do ponto de vista de Marx a sociedade burguesa não seria a mais alta e forma última de sociedade: ela é a forma mais alta de sociedade classista, mas não a forma de sociedade onde a liberdade humana pudesse alcançar sua forma mais plena.

2.3 AS REPRESENTAÇÕES DA CATEGORIA TRABALHO

Tendo como pressuposto as formações sociais voltadas para o valor de uso, e que foram direta, ou indiretamente negadas pela forma capital-trabalho, a qual apresenta o trabalhador e sua nudez, ou seja, desprovido de todas as formas históricas em que possuía uma relação, ainda que contraditória, com as condições objetivas de sua subsistência, faremos aqui uma discussão sobre as representações da categoria trabalho e suas contradições, entendendo que a superação ou negação de uma representação só pode ser compreendida se relacionada com as condições históricas na qual foram produzidas.

Para Marx (1983, p. 149), “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” É neste sentido que podemos compreender que as diferenças entre os diversos modos de produção estão apenas na forma como se dão as relações de produção, como explicado n’*O Capital*: “Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas.”(MARX, 1985, p. 151)

Assim sendo, a categoria trabalho, enquanto categoria chave para compreensão da forma de relação entre homem e natureza, na qual a transformação desta última em mercadoria é, para Marx, uma categoria específica do modo de produção capitalista. Pois é somente nessa forma social voltada para o valor de troca, como forma predominante de relação homem-natureza, que esta relação aparece como uma relação de confronto, de estranhamento, ou seja, *alienada*²⁶. Aqui, na relação capital-trabalho, a natureza, aparece como algo estranho ao indivíduo que a produz, pois o controle do processo de produção, diferentemente das formas sociais anteriores, é externo a ele.

Marx, no entanto, ao demarcar através do trabalho a diferenciação entre o homem e o animal, pela capacidade prévia do ser humano em idealizar o resultado de seu trabalho,²⁷ está tratando o trabalho em seus elementos

²⁶ Em Marx tal “estranhamento” está relacionada à categoria *alienação*. “O conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do “estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo”, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro.” (Mészáros, 2006, p.23) Para Mészáros em *A teoria da Alienação em Marx*, o termo alienação tem o sentido “perda de controle”.

²⁷ Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingui, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de

simples, como atividade orientada para produzir valores de uso, em qualquer formação social. Portanto, o trabalho é aqui representado como atividade essencial, como princípio da atividade humana, como o ato pelo qual o homem transforma a natureza e se transforma mediante sua ação.

Contudo, como temos mostrado, “a abordagem da categoria ‘trabalho’ pelo método histórico-dialético nega, de saída, que se trata de uma concepção historicamente homogênea, isto é, a noção de trabalho não é uma vaga idéia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver” (Nosella, 2002, p.30). Esta categoria tem sido representada de diferentes formas e em diversos contextos, o que nos permite afirmar que o trabalho - como realização do homem, no capitalismo sofre um deslocamento do seu sentido originário e é entendido por Marx como a alienação do homem pelo próprio homem. Portanto, a categoria trabalho da forma que é representada no capitalismo difere muito do trabalho realizado nos modos de produção anteriores ao capitalismo.

Para Lefebvre o conceito de *trabalho* vai aparecer mesmo é no final do século XVII na Europa, com a formação de uma ciência que se separa da filosofia, a Economia Política.²⁸ Para o autor, teria sido exatamente Marx quem mais profundamente teria trabalhado sobre este conceito. Assim, para Lefebvre (2006, p.36),

Marx restitui o trabalho em geral como atividade do trabalhador (gasto de energia física maciça e de energia fina, cerebral e intelectual), como ação (individual e coletiva) sobre uma matéria por meio de ferramentas primeiro, logo de máquinas, o qual supõem técnicas e conhecimentos. Logo, estabeleceu que a atividade produtora necessária para cada sociedade suscitou uma larga serie de representações destinadas a dedicar as tarefas inferiores a uma grande parte da sociedade: o trabalho como castigo, como destino de uma classe ou casta, etc.

Neste sentido, para elucidar tais representações, vejamos que Marx (1983, p.139), no capítulo IV do Primeiro Livro de *O Capital*, define *força de trabalho* como “o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em

construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador” (Marx, 1983, p.149-150).

²⁸ Conseqüente, junto com a categoria trabalho surge a categoria “trabalhador”, que é uma categoria própria do modo de produção capitalista. Em Marx, pode ser definido como o detentor da força de trabalho, “liberado” de todas as formas de propriedade.

movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”. Isso quer dizer que, segundo Marx, para que o indivíduo seja submetido à venda de sua força de trabalho no mercado, está pressuposto que tenha ele sido separado (violentamente) de todas as formas de propriedade da natureza e lhe restado como única propriedade esta capacidade de dispor de sua energia vital, como mercadoria, ou seja, de indivíduos “lançados no mercado de trabalho como proletários livres como os pássaros” (MARX, 1985, p. 263).

Desta forma, o proprietário da força de trabalho (trabalhador) se encontra no mercado com o possuidor de capital (capitalista) e ambos entram numa relação onde (aparentemente) ambos são proprietários: um proprietário da capacidade de trabalho, da força viva de trabalho; outro proprietário do dinheiro e dos meios de produção. A relação estabelecida entre ambos transformará o dinheiro em capital e as matérias primas em *mercadorias*. Tal constatação nos permite esclarecer a dualidade da categoria trabalho na sociedade capitalista. Ora, se primeiro ela pode ser representada como o princípio da atividade humana, agora pode ser representada como atividade que reitera a exploração da classe trabalhadora pela classe burguesa.

Então, para Lefebvre (2006) se com o trabalho industrial nasce o conceito, ao mesmo tempo emerge a contrapartida do conceito, ou seja, a representação quantitativa do trabalho, a mediação pelo tempo de trabalho. Para o autor, essa mediação supõe um instrumento – o relógio –, e uma unidade convencional – a hora –, e é nesta mediação que se encontra o suporte gerador de muitas representações sobre o *trabalho*.

Nesta mediação a substituição do tempo de trabalho quantificado pela atividade do trabalho em si não é percebida pelo trabalhador. Este acredita receber pelo tempo de trabalho o equivalente em dinheiro. Esta abstração é para Lefebvre outro suporte das representações sobre o trabalho. Pois o trabalhador não sabe claramente que o produto do seu tempo de trabalho produz mais valor do que ele recebe como salário. Isto é o que constitui a *mais-valia*.²⁹ A taxa de *mais-valia*, expressão do grau de exploração da força de

²⁹ Para definir *mais-valia*, Marx parte do princípio de que uma jornada de trabalho corresponde a dois momentos principais: num primeiro momento, o trabalhador produz o valor de sua força de trabalho, isto é, o valor dos meios de subsistência, necessários para viver, recompor sua força de trabalho e reproduzir-se. O restante do tempo do processo de trabalho em que o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, ele não cria para ele nenhum valor, mas continua produzindo valor, ou seja, ele gera a *mais-valia*. (Esta parte da jornada de trabalho MARX chama de tempo de trabalho excedente)

trabalho pelo capital ou pelo capitalista, não é compreendida pelo trabalhador, e este passa a entender o trabalho em meio a um conjunto de equivalências. Para Lefebvre (2006, p. 37) “(...) esse conjunto de equivalências possibilita a mais-valia, dissimulando-a e legitimando-a de uma vez.”. Isso é possível porque a sociedade burguesa e o modo de produção capitalista se constroem praticamente com base na representação que substitui o representado, por exemplo: o relógio substitui o tempo vivido.

Trata-se, portanto, de perceber que as representações da categoria trabalho são construídas historicamente e podem impedir que o trabalhador perceba a relação do trabalho, no modo de produção capitalista, como uma relação totalmente desigual, de exploração e degeneração de uma classe sobre a outra. Ou ainda, podem expressar o sentido ontológico do trabalho.

Segundo Lefebvre (2006), na sociedade capitalista as representações dissimulam a base sobre a qual se estabelece este modo de produção. São estas representações que definem o operário assalariado, o trabalhador como qualificado ou não qualificado e o contrato de trabalho como justo contrato entre o assalariado e o possuidor do capital. Conseqüentemente, dissimulam as representações do próprio objeto do trabalho do trabalhador, como dito anteriormente, que no modo de produção capitalista deixa de levar as marcas da atividade produtora, e principalmente de quem a produziu:

O qual não era o caso da produção artesanal e ainda manufatureira, onde o objeto produzido levava a marca do produtor, sua maneira, seu estilo. O objeto industrial moderno não conta sua história, não diz sua gênese. Somente diz sua finalidade quando é exatamente funcional. (LEFEBVRE, 2006, p.43).

Nessa dissimulação assume um papel importante a ideologia, que encontra meios para semear seu culto, por exemplo, o culto de que o trabalho dignifica o homem, que o trabalho é o sentido da vida, enfim, que o não-trabalho é sinal de vagabundagem. Como diz Mészáros (2005, p. 15-16) “(...) no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história – para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas”.

Ainda para Lefebvre (2006), a representação do trabalho se desdobra na representação do trabalho que o mantém, o perpetua e a representação da

automatização próxima, sempre que se aceite “momentaneamente” a divisão do trabalho total. Ele afirma que se Marx quis livrar o trabalho e os trabalhadores do domínio das representações capitalistas, ou seja, do caráter moral e emancipatório do trabalho, não era para exaltá-lo e eternizá-lo, mas sim para romper o nó das representações que tendiam a congelar o futuro, e acelerar o movimento pelo qual a máquina substitui o trabalho.

Lefebvre (2006), ao pensar nas representações sobre o trabalho na sociedade capitalista, dedica-se a discutir também as representações do não-trabalho. Para ele, entre o trabalho e o não-trabalho situa-se um amplo intervalo ocupado por inúmeras representações do próprio trabalho, ou seja, o próprio não-trabalho se deixa explorar pelo trabalho, de tal forma que o tempo de trabalho é o que permite, ou faz merecer as férias, o descanso - o não-trabalho.

Portanto, segundo Lefebvre (2006, p.46) a categoria trabalho permite precisar o movimento do pensamento teórico e crítico em três grandes momentos:

Primeiro momento: referindo-se a prática social que muda, este pensamento se libera das alegorias, metáforas, pseudo-conceitos e representações primeiras (o trabalho como castigo do pecado original, o labor reservado a umas castas predestinadas, a lei da natureza e a moral, etc.).

Segundo momento: Este se volta à vivência dos trabalhadores. Transfere a vivência e a prática ao conceito que explicita a vivência sem abolir e que compreende as representações dissipando-as.

Terceiro momento: desdobra o conceito, com suas capacidades retroativas (estabelecendo sociedades antigas), atuais (crítica do real) e prospectivas (do qual implica a determinação de seus próprios limites, da formação de conceitos críticos, a presunção do fim, ou seja, neste caso do advento do não trabalho).

Segundo Lefebvre (2006), foram as representações do *trabalho* que permitiram colocar os camponeses e os artesões a trabalhar industrialmente, possibilitaram a organização do trabalho segundo imperativos tecnológicos definidos pelos dirigentes, como o trabalho industrial dividido, e ainda, o desvio das tecnologias mais avançadas, como a automação. Por sua vez, essas tecnologias foram utilizadas para a dominação e controle dos trabalhadores e o aumento de exploração da força de trabalho pelo capital.³⁰

³⁰ Para isso se elaboraram representações morais do trabalho: o labor cotidiano como imperativo moral ao mesmo tempo como necessidade social de ganhar o pão de cada dia.

Desta forma, entendemos que na categoria *trabalho* estão contidas as representações mais contraditórias de uma sociedade. Tais representações estão associadas ao contexto social e à vivência do sujeito que o representa e, em grande medida, dada pela relação do homem com sua atividade produtiva, bem como de seu grupo ou classe. Assim, é possível uma representação que se contraponha ao trabalho alienado ao se evidenciar o trabalho na sua dimensão ontológica, como atividade que permite a criação da vida, satisfação de necessidades humanas, bem como a transformação do homem e da natureza. Como diria Marx (1983, p. 149), “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza.”

2.4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Como vimos anteriormente o *trabalho* é uma categoria repleta de contradições e vem sido assumida ou negada como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, ou seja, de um lado, apresenta-se como categoria fundante do ser humano, e de outro, como atividade que aliena e desumaniza o sujeito trabalhador.

O documento orientador da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Paraná – PROEJA, elaborado pela Secretaria de Educação do Paraná com intenção de subsidiar a discussão com os Professores e Coordenadores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos e a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos do Proeja, apresenta como eixo articulador desta proposta de ensino o trabalho como princípio educativo:

(...) tomar o trabalho como principio educativo, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade requer, uma sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade e uma organização curricular que promova a apropriação dos saberes científicos e culturais tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos. (PARANÁ, 2007, p. 19).

Diante dessa proposição e do objeto de estudo desta pesquisa faz-se necessário também estudar a multiplicidade de sentidos evocada pela

categoria *trabalho*, na perspectiva de trabalho como princípio educativo. Para isso, partimos do estudo de autores *clássicos*, tais como: Marx, Lukács e Gramsci, bem como dos pensadores contemporâneos nossos que teorizaram sobre as contradições da categoria trabalho, tais como: Nosella, Ramos, Frigotto, Mészáros, Saviani. “Pois só dessa forma se poderia apreender a realidade complexa, dinâmica e contraditória do trabalho, em sociabilidade humanas onde a exploração do trabalho alheio se faz presente” (ARANHA, 2005, p.94)

Marx (1989), em “O primeiro Manuscrito” nos apresenta vários elementos que permitem uma discussão sobre o caráter educativo do trabalho. Neste texto encontramos passagens que ora afirmam o trabalho como princípio educativo, ora o negam. Nesta passagem, Marx diz que “Consideramos o ato de alienação da atividade prática humana, o trabalho, segundo dois aspectos: 1) A relação do trabalhador ao produto do trabalho como algo estranho que o domina. (...) 2) A relação do trabalho ao ato da produção dentro do trabalho.” (MARX, 1989, p.163). Marx, aqui, afirma que nesta relação o trabalhador não se reconhece no seu próprio trabalho, pois o trabalho aparece ao trabalhador como uma atividade fora de si, como trabalho alienado, também como alienação em relação a si mesmo e ao outro. O trabalho alienado se institui como a negação do trabalho como princípio educativo e de qualquer possibilidade de o trabalho gerar a emancipação humana.

Tomando como referência o Segundo Manuscrito - Marx ali afirma que “*O trabalhador produz o capital, o capital produz o trabalhador. Assim, ele produz-se a si mesmo, e o homem enquanto trabalhador, enquanto mercadoria constitui o produto de todo o processo. O homem não passa de simples trabalhador e, enquanto trabalhador, as suas qualidades humanas existem apenas para o capital, que lhe é estranho.*” (1989, p.173) Para o capital, segundo Marx, o trabalhador é considerado apenas enquanto mercadoria. Enquanto mercadoria é o trabalhador quem produz esta mercadoria, porém esta lhe é estranha, não lhe tem nenhum significado, além daquele de produzi-la para garantir sua sobrevivência. Então, é na prática que o estranhamento do homem com a mercadoria por ele produzida se revela, causando o não reconhecimento do seu trabalho no produto final.

No Terceiro Manuscrito, também temos elementos que nos ajudam pensar o trabalho como princípio educativo em Marx. Primeiro, quando Marx

discute as relações humanas, naturais, afirma que “... *na mesma relação, revela-se também em que medida as necessidades humanas e, portanto, em que medida o outro homem enquanto pessoa se tornou para ele uma necessidade, até que ponto ele, na sua existência mais individual, é ao mesmo tempo um ser social.*” (1989, p.192). Aqui Marx trata da formação do homem genérico, mostrando que a relação natural entre os homens e a natureza se transforma em relação social, ou seja, como a necessidade do homem se transforma em necessidade humana. Os seres humanos nascem como seres sociais e se individualiza na mediados do trabalho. O homem, enquanto indivíduo, já é um ser social, e na medida em que o trabalho media tais necessidades, podemos afirmá-lo como ontológico. Pois, o trabalho, na dimensão ontológica, é compreendido enquanto toda atividade de produção da existência do homem, isto é, a ação intencional do homem sobre a natureza, pela qual ele transforma-a e transforma-se a si próprio, enquanto ser social e individual.

Compreendemos que o trabalho, na formação social do capitalismo impõe limites à dimensão emancipatória da educação. Assim, para Marx “O comunismo constitui a fase da negação da negação e é, por conseguinte, par ao subsequente desenvolvimento histórico, o fator real, necessário, da emancipação e reabilitação do homem” (1989, p.205). Entendemos que para Marx só em outra sociedade teríamos condições da emancipação humana plena. Pois, na sociedade capitalista, sua emancipação é um “direito” precário, redutor. O modo de produção capitalista aparece, assim, para Marx, como o *processo histórico de separação* da unidade originária entre trabalhador e condições objetivas de existência; um processo de *dissolução* das diversas formas de unidade entre homem e natureza, entre o homem e o produto do seu trabalho. Marx, ainda em *O Capital* (1983, p.154), mostra que o processo de trabalho enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista apresenta dois aspectos: O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho e o produto do seu trabalho é propriedade do capitalista, e não do trabalhador.

Portanto, na medida em que o trabalho não pertence ao trabalhador, este além de perder todo o significado para o trabalhador, representa a expressão do grau de exploração da força de trabalho, controlado pelo capital

ou pelo capitalista, que se apropria de sua força de trabalho, transformando-a em capital.

Prosseguindo nosso estudo em Marx, apresentamos alguns trechos do capítulo XI e XII, de *O Capital*, onde Marx trabalha a jornada de trabalho e forma salário. Começemos pelo exemplo dado por Marx (1983, p.191):

Suponha que a jornada de trabalho constitua-se de seis horas de trabalho necessário e 6 horas de mais-trabalho. Assim, o trabalhador livre fornece semanalmente ao capitalista 6x6 ou 36 horas de mais-trabalho. É o mesmo se ele trabalhasse 3 dias por semana para si e 3 dias por semana gratuitamente para o capitalista. *Isso não é, porém, visível. O mais-trabalho e o trabalho necessário confundem-se um com o outro.* [grifo nosso].

Neste sentido, parece-nos correto afirmar que para Marx o trabalho na formação do capitalismo impõe limites à dimensão ontológica do trabalho. Já que a forma salário mascara as relações capitalistas e falseia a constituição da jornada de trabalho, ou seja, é na relação contratual entre capitalista e trabalhador como sendo uma relação não-equivalente que “a relação de intercâmbio entre capitalista e trabalhador torna-se, portanto apenas *mera aparência* pertencente ao processo da circulação, mera forma, que é alheia ao próprio conteúdo [da relação capital] e apenas o mistifica” (MARX, 1985, p. 166).

Porém, quando Marx mostra historicamente como se dá o estabelecimento da jornada de trabalho³¹, ele nos mostra que “o estabelecimento de uma jornada de trabalho é o resultado de uma luta multissecular entre capitalista e trabalhador” (MARX, 1985, 215). Dentre muitos exemplos citados por Marx sobre esta questão, os quais nos dão possibilidade de aferir sobre o trabalho como princípio educativo, destacamos um exemplo que nos permite afirmá-lo. Porém, tal afirmação se dá pelo entendimento de que, historicamente o estabelecimento da jornada de trabalho não se deu pacificamente, e o trabalhador, incessantemente, não deixou de reagir a tais situações de exploração e degeneração do trabalho. Vejamos:

Nos anos de 1858/60, os oficiais de padeiros, na Irlanda, organizaram às suas próprias custas grandes meetings (manifestações) para agitação contra o trabalho noturno e aos domingos. O público, como ocorreu, por

³¹ Ver Capítulo XII, de *O Capital* – Marx mostra através de dados empíricos como se deu este processo. Neste capítulo encontramos dados concretos que permitem percebermos como foi extenuante, sórdido a apropriação da jornada de trabalho de homens, mulheres e crianças pelo capitalista e como se travou a luta para estabelecer leis que asseguram-se jornadas mais apropriadas de trabalho.

exemplo, na manifestação de maio em Dublin, 1860, tomou com calor irlandês partido por eles. Por meio desse movimento, conseguiu-se estabelecer, de fato, exclusivamente o trabalho diurno em Wexford, Kilhenny, Clonmel, Waterford, etc. (MARX, 1983, p. 202)

Portanto, parece-nos correto afirmar que para Marx a exploração do trabalho no processo de produção capitalista, se dá, pois, de forma tão degenerativa que o trabalhador percebe e reage a situações de extrema exploração. No entanto, na maioria das vezes, não resta ao trabalhador outra saída senão submeter-se à direção do capital. Mas também é correto afirmar que diante de posturas contrárias ao processo de exploração, o capitalista lança mão de métodos persuasivos que lhe possibilitem controlar a situação. Neste sentido, podemos dizer que o trabalho, na forma capitalista, reforça o sentido da adaptação e impõe limites à dimensão emancipatória.

Importa, então, notar que Marx não reforça em todo o texto o trabalho alienado, mas nos aponta os limites de sua emancipação na sociedade capitalista. Nas passagens destacadas, por exemplo, ele nos deu alguns indicativos que permitem afirmar o trabalho como princípio educativo, mas ao mesmo tempo negá-lo pelas condições objetivas na qual ele se encontra.

Portanto, feita esta investigação em Marx, passamos agora para Lukács. No entanto, continuamos discutindo a categoria trabalho numa perspectiva contraditória, ora salientando sua dimensão ontológica, ora sua dimensão de trabalho alienado.

Neste sentido, devemos uma observação ao leitor: Trata de esclarecer que o texto investigado “O trabalho”³², na maioria de suas passagens afirma a dimensão ontológica do trabalho. Isto porque, para o autor, o trabalho não perde sua dimensão ontológica. Portanto, de início, encontramos apenas duas passagens onde foi possível fazer uma inferência no sentido apontar os limites da dimensão ontológica do trabalho no capitalismo. Destacamos uma delas:

Lukács (1981, p. 70), afirma que a totalidade processual do trabalho, a partir de certo nível já não é mais apreensível pelos sujeitos econômicos singulares, como acontecia no trabalho mais simples. Com isso podemos compreender que, a partir do momento que o trabalho torna-se mais complexo, o sujeito tem mais dificuldade de compreender a totalidade do processo, ou

³² No texto Ontologia do Ser Social.

seja, no trabalho mais complexo, cada vez mais dividido menos o homem consegue perceber seu trabalho objetivado.

Quanto à dimensão ontológica, já no início da obra, Lukács afirma esta dimensão do trabalho ao explicitar a constituição do ser social e o distanciamento em relação ao ser biológico. Lukács chama de salto ontológico a passagem do macaco/animal, ao homem/ser social, pois para o autor, esta passagem implica um salto ontologicamente necessário de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente. Esta passagem é, em grande medida, acentuada pelo trabalho e gera também transformação no biológico, por isso, o autor chama de um salto universal. É o que Lukács chama de "... a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (1981, p. 3)

Para diferenciar e explicar o sentido do trabalho para a humanidade, Lukács retoma Marx e enuncia a categoria ontológica central do trabalho – a teleologia. A teleologia tem para Lukács, o caráter de finalidade, pois no fim do trabalho aparece um resultado que já tinha sido idealizado e pensado pelo homem. Neste sentido, para Lukács o trabalho é primário, e a própria ontologia se faz através do trabalho. O trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social e o que diferencia o homem dos outros animais. Para explicitar isso Lukács (1981, p.6) cita esta passagem do texto de Marx:

(...) a aranha realiza operações que se parecem com as do tecelão, a abelha faz corar de vergonha muitos arquitetos ao construir as suas células de cera. Mas o que distingue, essencialmente, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu a célula na sua cabeça antes de fazê-la em cera.

Passamos agora a analisar a dimensão ontológica do trabalho a luz da contribuição teórica de Gramsci, autor e precursor do conceito do trabalho como princípio educativo. O trabalho como princípio educativo foi anunciado por Gramsci, e apesar dele não desenvolver de forma sistemática este conceito, é possível, em alguns de seus trabalhos fazer mais que inferências sobre o trabalho como princípio educativo conforme o fizemos em Marx e Lukács.

No *Caderno 12*, Gramsci ao trabalhar com este princípio faz uma crítica a escola tradicional, uma crítica ao modo abstrato como a escola tem se organizado e tem tratado a ciência. Gramsci propõe uma formação unitária obtida por meio da integração entre ciência e trabalho. Esta integração está na

base da proposição gramsciana, cujo método toma o trabalho como princípio educativo, identificando-o como espaço do trabalho diretamente produtivo:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (...) a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: 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 (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Para Gramsci o homem se produz enquanto homem a partir do trabalho, e as práticas sociais são todas práticas que convivem com a linguagem da ciência. Isso significa que ao mesmo tempo em que se produz trabalho se produz cultura, e também se produz ciência, ou melhor, a partir do trabalho, ou dessa proposição entre trabalho e cultura vai se elaborando ciência. Portanto, parece apropriado dizer que Gramsci ao trazer o princípio do trabalho como articulador entre cultura e ciência, evidencia que o trabalho se institui como princípio educativo.

Também no *Caderno 12*, Gramsci faz uma discussão sobre os intelectuais. Para ele, em cada momento da história forjam-se o surgimento de intelectuais, e estes ao emergir de uma classe contribuem com a formação hegemônica desta, no sentido desta adquirir legitimidade de base material. Gramsci classifica os intelectuais em dois grupos: o orgânico e o tradicional. O orgânico é aquele que é fundamental para manutenção ou criação de uma classe social - para a formação da hegemonia de um determinado grupo social. Essa hegemonia se constrói pela correlação de forças, como coerção e consenso. O que nos possibilita afirmar que o trabalho se institui como princípio educativo, considerando a educação na sua dupla dimensão – de adaptação e de emancipação humana. Já o tradicional é o intelectual que deixa de ser fundamental para manter a hegemonia, ou seja, deixa de ser orgânico. É o intelectual que perdeu, ou nunca teve o caráter de fundamental.

Para Gramsci o intelectual é aquele que exerce a função de pensar. Assim, o homem ao exercer uma atividade por mais embrutecedora que seja não perde sua capacidade de pensar, sua capacidade intelectual. O autor vê em toda atividade, por mais instrumental que seja uma possibilidade de superação da alienação, na medida em que por mais embrutecedor que seja o trabalho, ele é incapaz de tirar do homem sua capacidade de pensar. Por isso,

Gramsci (2001, p.18) diz “que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais.”

No texto do *Caderno 23*, é interessante notar que apesar de no conjunto do texto ele afirmar o trabalho como princípio educativo, foi possível encontrar algumas passagens onde Gramsci estaria negando a dimensão ontológica do trabalho, porém esta negação se deu especificamente em determinadas condições. No exemplo (citado logo abaixo) a negação da dimensão ontológica do trabalho se dá, em grande medida, pelo fato desta citação reforçar o sentido de adaptação na formação social do capitalismo na sociedade italiana:

(...) os trabalhadores qualificados italianos, nem como indivíduos nem como sindicatos, nem ativa nem passivamente, jamais se opuseram às inovações tendentes a uma diminuição dos custos, á racionalização do trabalho, à introdução de automatismos mais perfeitos e de mais perfeitas organizações técnicas. (GRAMSCI, 2001, p. 257).

Portanto, foi-nos possível, a partir do estudo da categoria trabalho como princípio educativo, analisar como tal categoria pode ser visualizada nestes três teóricos clássicos: Marx, Lukács, Gramsci, apesar das mazelas, alienação e degeneração da classe trabalhadora mundial ser discutida em diferentes graus e proporções por estes teóricos.

Assim, podemos concluir que Marx nos aponta os limites da dimensão do trabalho enquanto categoria emancipadora da humanidade. Para Marx, o trabalho na sociedade capitalista não pode ser estudado sem antes se levar em conta seu caráter classista, ou seja, o fato de que nas sociedades de classe, em especial na sociedade capitalista, ele aparece como o instrumento de submissão e exploração da imensa maioria da população em proveito da classe apropriadora. Assim, a categoria trabalho se apresenta como duplo caráter, por um lado, como dimensão da “eterna relação do metabolismo entre homem e natureza”, como diz Marx em *O Capital*, por outro lado, como a forma mais explícita da relação contraditória da sociedade de classe, ou seja, do aprofundamento da separação entre homem e natureza. Gramsci também anuncia uma dupla dimensão do trabalho na sociedade capitalista, como emancipação e alienação da vida. Porém é a dimensão ontológica do trabalho que fundamenta as proposições de Gramsci acerca do princípio educativo, pois para o autor, o trabalho não perde sua dimensão ontológica, já que o homem

se produz enquanto homem a partir do trabalho. É precisamente a partir da distinção entre o trabalho em sua dimensão ontológica e a constituição histórica do trabalho alienado, que Gramsci localiza o trabalho como princípio educativo. Lukács também afirma o sentido ontológico do trabalho, seu sentido primário. Na obra “Ontologia do Ser Social” afirma a dimensão ontológica do trabalho, para o autor, o trabalho não perde sua dimensão ontológica, por mais que em algum momento reconheça os limites desta dimensão no capitalismo.

Diante dessas proposições voltemos nosso olhar para as discussões contemporâneas sobre o trabalho, pois muitos autores tem se prestado a estudar esta categoria na perspectiva do *trabalho como princípio educativo*. Estes autores, na maioria das vezes, têm teorizado e explicitado o sentido da categoria trabalho como princípio educativo a partir Gramsci, autor e precursor desta categoria, mas é em Marx que encontram a raiz de seus fundamentos.

Dentre autores contemporâneos que tem se dedicado ao estudar a categoria trabalho e sua relação com a educação está Paolo Nosella. Para ele (2002) o trabalho é categoria fundamental e princípio educativo primeiro da organização de uma sociedade:

(...) a nova concepção de trabalho dos séculos XIX e XX, na forma como a classe trabalhadora a elaborou, é essencialmente o conjunto das atividades sociais marcadas pela superação da divisão entre teoria e prática. Em outras palavras, saber se relacionar com a máquina é, sobretudo, possuir conhecimento científico, tecnológico e político. (NOSELLA, 2002, p. 36)

Aranha (2005, p.95) ao analisar as representações da categoria trabalho afirma que o trabalho “por ser uma atividade que permite a construção, a reconstrução e a autoconstrução permanente, o trabalho é tido como um princípio educativo, formativo do sujeito, do ser social”. No entanto, pode conter duas dimensões, uma construtora, emancipadora, voltado para a produção de coisas, satisfação de necessidades humanas, bem como para a criação e transformação de si e do seu meio. E outra dimensão alienante, opressora, alheio ao trabalhador que se vê numa condição de não poder intervir, dominar e reconhecer-se nos produtos de seu trabalho.

Mészáros (2005) ao discutir os limites da educação e da emancipação humana no capitalismo comenta que em Marx encontramos na fonte de todas as variedades de alienação a historicamente revelada alienação do trabalho. No entanto, para o autor é pelo próprio trabalho que se abre a possibilidade de

uma transformação das nossas condições de existência. Neste sentido, apesar de compreender que uma mudança só é possível com um processo revolucionário, tenta resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho e suas possibilidades emancipatórias. Isto nos permite aferir que Mészáros percebe a contradição da categoria trabalho e a dimensão do trabalho como princípio educativo.

Ramos (2004) considera o trabalho em seu duplo sentido. Primeiro, o seu sentido ontológico, que permite o homem se relacionar com a natureza, produzir sua existência e ao mesmo tempo produzir conhecimento. Segundo, no seu sentido histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado e em forma específica da produção da existência humana no capitalismo:

O trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona como os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva (RAMOS, 2004, p.42).

Diante do exposto, é possível afirmar que a autora reconhece as contradições da categoria trabalho na sociedade capitalista, no entanto, não deixa de afirmar o trabalho como princípio educativo pelo entendimento que o trabalho é princípio educativo porque mesmo sobre o capitalismo, ele tende a revolucionar permanentemente os meios de produção.

Saviani (2007) ao examinar os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, mostra que o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho, e a própria divisão dos homens em classes. Tal análise leva o autor concluir que a sociedade de classes, especificamente nas formas escravistas e feudais, levou também a divisão entre educação e trabalho. Para o autor, nas sociedades primitivas a educação coincidia totalmente com o processo do trabalho, o que permite afirmá-lo como princípio educativo. Pois, o homem ao agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, mesmo na forma mais simples, forçava a produção do próprio homem.

Já na sociedade de classes, a partir da própria determinação do processo de trabalho, mediada pelos instrumentos de trabalho, ainda que na sua forma bastante simples, foi que permitiu a organização da escola como um processo separado da produção. No entanto, Saviani (2007, p.157) afirma que “a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação”, pois, no caso do trabalho manual, a educação ainda se realizava junto ao próprio processo de trabalho, portanto não exigia uma preparação dada pela escola. Somente a atividade Intelectual passa a ser destinada a escola, e constituía-se num instrumento de preparação para os futuros dirigentes (militar e político). Portanto, a partir do entendimento dessa não separação entre trabalho e educação é possível, sem dúvida, afirmar o trabalho como princípio educativo.

Por fim, o autor, nos coloca que “a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2007, p.158), provocada, principalmente, pelo impacto da revolução industrial, que força a escola a ligar-se ao mundo da produção. Ao fazer essas considerações, o autor desenvolveu a idéia da divisão dos homens em dois grandes campos: Um das profissões manuais (o operariado), ao qual se exigia uma formação rápida e prática, para executar tarefas simples, para o manejo dos diferentes instrumentos de produção. E outro, para as profissões intelectuais, a qual se exigia uma formação teórica, com fim de preparar as elites dirigentes:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetua internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p.159).

A contradição da categoria trabalho, apontada pelo autor, através da dissociação da relação trabalho e educação no modo de produção capitalista, não nos permite afirmar que a dimensão ontológica do trabalho deixa de existir neste modelo de sociedade, pois para Saviani, apesar dos limites impostos por esse modelo, o trabalho continua sendo a característica essencial do ser humano, o que o define em sua totalidade, e ainda, o elemento que possibilita a produção da vida.

Ciavatta ao reconhecer a centralidade do trabalho na produção da vida humana, ou ainda, como necessidade humana, afirma que a “[...] centralidade do trabalho tem uma dimensão ontológica, fundamental, criadora de vida, cultura, conhecimento, e uma dimensão histórica em tensão permanente na vida social.” (CIAVATTA, 2004, p. 121)

Entretanto, ao tratar do seu objeto de estudo, neste caso, os trabalhadores das fábricas no início do séc. XX, a autora, mostra alguns limites a dimensão ontológica do trabalho no modo de produção capitalista. Dito de outro modo, o trabalho pode ser ou não educativo dependendo das condições em que se processa:

O fato, porém, é que a indústria moderna vai colocar o trabalhador no interior de uma produção que incorpora a alta ciência ao mesmo tempo em que, pela simplificação operacional do processo de trabalho, o reduz a simples operador da máquina. O parcelamento e a fragmentação da atividade fabril não lhe deixa, se quer, o conhecimento gerado em nível dos ofícios da produção artesanal, que, apesar de poder ser um conhecimento bem menos complexo, é global (CIAVATTA, 2004, p. 127).

Fundamentalmente, em vários trabalhos Frigotto procura mostrar o trabalho na sua dimensão criadora da vida humana. Para o autor, o trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida humana. Contraditoriamente, o autor vai mostrar que no capitalismo, tanto, a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital (FRIGOTTO, 2002). Como consequência, a compreensão de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo de existência do ser humano, o qual permite o homem produzir permanentemente sua existência, não desaparece com o modo de produção capitalista, mas, nele é incorporado o elemento de exploração e alienação do ser humano, o que impõe limites ao princípio educativo do trabalho.

Assim, Frigotto e Ciavatta não negam o caráter polêmico da categoria trabalho em nossa atualidade, visto que o avanço da ciência micro-tecnológica promoveu, em grande medida, uma remodelação do processo produtivo na contemporaneidade. Mas, estas mudanças no modo de ação dos trabalhadores dentro da fábrica perante as novas máquinas automatizadas não são

suficientes para retirar a categoria trabalho da centralidade do modo de produção capitalista, o qual, mesmo fenomenologicamente modificado, continua ter na extração de mais valia do trabalhador o seu fundamento:

A centralidade do trabalho está sendo contestada nas novas formas de exploração da massa trabalhadora, (...) mas o trabalho, como atividade fundamental de produção de conhecimentos, de cultura, de aperfeiçoamento e de sobrevivência do ser humano, continua presente como sempre esteve na história da humanidade. É uma atividade que transcende as limitações próprias do gênero humano e os limites de seu contexto de vida (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p.16).

Portanto, ao longo desse capítulo vimos que a teoria das representações tem ganhado espaço significativo nas diferentes vertentes teóricas, o que nos levou a compreender que a teoria das representações de Henri Lefebvre aparece como opção teórica e metodológica mais coerente com relação ao nosso objeto de estudo. Na seqüência do capítulo, discutimos a categoria trabalho e sua historicidade, sobretudo pela teoria dos modos de produção em Marx. Este estudo sobre a categoria trabalho e suas representações permitiu-nos pensar o trabalho na perspectiva de sua centralidade, bem como, discutir a concepção de trabalho como princípio educativo em autores clássicos e contemporâneos. Assim, pensamos que agora possuímos elementos suficientes para pensarmos como aparecem aos professores do PROEJA as representações do trabalho – objeto básico de nossa pesquisa – como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O TRABALHO SOB OS ENFOQUES EMPÍRICO E TEÓRICO

3.1 O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PROEJA

Pela multiplicidade de sentidos evocada pela categoria ‘trabalho’ entre os teóricos clássicos e contemporâneos, pensamos ser necessário compreender como ela aparece nos documentos oficiais do PROEJA. Entende-se aqui por “documentos oficiais” o Documento Base do PROEJA Nacional, o Documento Orientador da SEED-PR, e ainda a proposta do curso pesquisado – Técnico em Administração.

Na análise desses documentos, faz-se necessário explicitar que os mesmos foram elaborados na ordem seguinte: primeiro, o Documento Base de âmbito federal elaborado pela SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica); segundo, o Documento Orientador do Estado do Paraná – elaborado a partir do documento federal; e, terceiro o plano de curso do curso técnico em Administração elaborado a partir dos dois primeiros documentos citados.

Estudar a categoria trabalho nestes documentos se deve ao forte discurso associado à política de implantação do PROEJA no estado do Paraná, que tem buscado nesta categoria a possibilidade de superar a dualidade entre a formação específica e a formação geral, deslocando o foco de uma formação voltada ao *mercado de trabalho* - uma educação voltada à formação da mão-de-obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos (NOSELLA, 2002, p.33). – para uma perspectiva de formação integrada, voltada para o *mundo do trabalho* – entendendo o mundo do trabalho como a relação social fundamental em dada sociedade, a qual não se reduz meramente à ocupação, tarefa empregatícia, mas que ao mesmo tempo não as exclui, abarcando, assim, o conjunto das relações produtivas e culturais. (FRIGOTTO, 2002, p.24)³³

Apesar da definição da perspectiva de superação de uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, a afirmação

³³ Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemo-nos, também, do conceito de mundo de trabalho (Hobsbawm, 1987), que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. (CIAVATTA, 2005, p.90)

de uma formação para o mundo do trabalho, é necessário destacar que em momento algum os Documentos Oficiais explicitam esta diferença entre as duas (pro)posições.

O Documento Base, ao definir os fundamentos político-pedagógicos do currículo do Proeja, afirma apenas: “(...) Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.” (BRASIL, 2006, p.32). Esta afirmação suscita duas observações. Primeira, o não desenvolvimento dessas duas posições não esclarece ao leitor que a formação para o mundo do trabalho busca a superação de uma formação diretamente direcionada ao mercado de trabalho, pois, entende-se que esta última está relacionada a uma formação restrita a postos de trabalhos emergentes em um determinado momento, mas que logo desaparecem ou, ainda, que está relacionada aos interesses do mercado, suas necessidades de mão-de-obra qualificada para uma produção específica (CIAVATTA, 2005). Segunda, superar uma formação para o mercado de trabalho na sociedade contemporânea requer uma compreensão dos mecanismos de enfrentamento ao capital, já que esta proposição é uma abstração contrária ao que rege a sociedade capitalista, ou seja, vai além do sentido genérico dado à referida proposta de “compreender e se compreender no mundo”.

Além do mais, o Documento Base, em outro momento, coloca que a formação do sujeito inserido no PROEJA também não se restringe ao mundo do trabalho: “(...) a formação assim pensada contribui para a integração social do educando, *o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele.*” (BRASIL, 2006, p. 25). Porém, sem rigor conceitual e sem nenhuma explicação do que isto significa, tais posições ficam fragilizadas e podem ser interpretadas de diversos sentidos, ou, ainda, apenas reproduzidas nas propostas sem nenhuma interpretação.

Também fica evidente que a proposta pedagógica do PROEJA vem sendo orientada em uma concepção que define o trabalho como princípio educativo e se constitui como fundamental quando se objetiva um ensino que, ao articular o trabalho, a ciência e a cultura como conceitos estruturantes desta proposta de ensino, possibilita a integração entre teoria-prática e entre formação profissional e a educação básica. Portanto, é um indicativo de

positividade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido, os documentos, tanto o Documento Base quanto o Documento Orientador, fazem menção ao “trabalho como princípio educativo”. O Documento Base o estabelece como um dos princípios norteadores do PROEJA:

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. 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, 2006, p.28).

O Documento Orientador, já na sua apresentação, diz assumir o PROEJA “com o compromisso de oferecer uma educação profissional que toma o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica levando em conta as diferentes contradições que o processo produtivo contemporâneo traz para a formação humana” (PARANÁ, 2007, p.4). Em outros momentos o documento reafirma tal posição e o repete como o quarto princípio do PROEJA. Além disso, o proclama como um dos princípios norteadores deste programa no estado do Paraná: “o trabalho como principio educativo, pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (PARANÁ, 2007, p, 14).

No entanto, tais menções não resultam de um corpo teórico bem estabelecido. Os documentos tratam do “trabalho como princípio educativo”, mas não apresentam seus fundamentos teóricos. Não explicam o sentido dado pelos pensadores que teorizaram sobre tal concepção, principalmente, em Gramsci, já que foi ele que primeiramente usou esta categoria e explicitou melhor o seu sentido, como mostramos anteriormente.

Tal falta de rigor quanto à definição da categoria trabalho nos tópicos do Projeto Político Pedagógico no Documento Base põe, assim, uma contradição que prejudica o próprio programa, pois a concepção de trabalho como princípio educativo confunde-se com a perspectiva de formação para o mercado de trabalho, evidenciando, portanto, uma tendência em retomar a inserção profissional como meta, ou seja, o mercado de trabalho como principal objetivo.

Desse modo, existe uma ruptura entre os princípios propostos (o que fazer) e a aplicabilidade no Projeto Político Pedagógico (como fazer) (SILVA, CORSO, ALMEIDA, 2008).

No plano do curso técnico em administração, buscamos identificar como o “trabalho como princípio educativo” tem sido tratado neste plano. Para isso, optamos em trabalhar com o levantamento e a elaboração do quadro de análise realizado por mim e as demais colegas (Adriana Almeida, Graziela Lucchesi Rosa da Silva, pós-graduandas em Educação na UFPR) do grupo de pesquisa – Demandas e potencialidades do PROEJA, no Estado do Paraná.

Na justificativa do curso foi possível encontrar apenas um trecho que nos permite fazer inferência à compreensão desta categoria: “Assim, este curso, possibilita uma nova forma de atendimento, onde o educando possa compreender o mundo compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida.” (PLANO DE CURSO, 2007).

Nos objetivos também não se faz menção ao “trabalho como princípio educativo”, mas dentre os objetivos elencados percebe-se a presença de categorias que estão imersas ao que se entende por este princípio, entre eles os eixos ciência, tecnologia, cultura e a dimensão teoria-prática. No entanto, ainda de forma bastante frágil e sem fazer uma referência direta.

Neste sentido, faz-se importante observar que a dimensão teoria-prática é outro item bastante fragilizado em todo o plano de curso, especialmente, no ordenamento curricular. A referência ao trabalho como princípio educativo impõe que se considere a teoria e a prática do trabalho como referência permanente ao longo de todo o processo formativo. Daí a necessidade de que este aspecto fosse considerado de forma privilegiada no plano de curso.

Constatamos também que a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, em vários momentos, é citada no Plano de Curso, entretanto, não há nem o aprofundamento do sentido dado a cada dimensão, nem a proposição desta articulação na organização curricular, ou seja, apesar dessas dimensões ganharem espaço no plano de curso, este espaço ocorreu de forma estanque, fragmentada, cada dimensão com seus conteúdos específicos e trabalhados em tempo diferentes.³⁴ Na maioria das vezes aparecem como

³⁴ É importante destacar que a incorporação desses eixos se deu em grande parte porque no primeiro dia do encontro a professora que ministrou a palestra de formação solicitou aos professores que na plenária final reservassem um tempo para uma avaliar se o plano de curso elaborado por eles incorpora os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Além dessa fala, em várias oportunidades a coordenadora da oficina lembrava a fala da professora ao que se referia a

complementação da ementa, e de forma isolada. Apenas como exemplo citamos a disciplina de Língua Inglesa. Nos conteúdos é possível visualizar um dos eixos – a cultura. No entanto, a ementa da disciplina não garante este eixo, nem a articulação com os outros eixos, que de forma alguma são incorporados nesta disciplina.

No entanto, em Gramsci, como já dissemos anteriormente, o tratamento dado a estes eixos – trabalho, cultura, ciência e tecnologia – aponta a necessidade de uma integração homogênea, ou seja, a não-dissociação entre ciência, cultura e trabalho é fundamental em toda proposta pedagógica que pretende uma formação unitária. No caso da proposta do curso, isso não ocorreu.

Com relação à definição do perfil do aluno no Plano de Curso e a incorporação da categoria trabalho neste perfil, constata-se apenas uma inferência à idéia de “formação para o mundo do trabalho”. Porém, essa inferência ocorre sem o rigor conceitual necessário para tal. Ou seja, projeta-se no perfil uma categoria fundamental também referenciada nos documentos oficiais, mas esvaziando e simplificando o seu conteúdo conceitual, já que se constata de forma superficial e genérica a seguinte frase na definição do perfil do aluno pretendida no curso de administração: “[...] o que lhe confere autonomia intelectual e moral para acompanhar as mudanças, de forma a intervir no mundo do trabalho, orientado por valores éticos que dão suporte a convivência democrática”.

Na organização curricular ficou ainda mais difícil de encontrar referências ao “trabalho como princípio educativo”. Apenas os eixos – trabalho, cultura, ciência e tecnologia - aparecem em algumas disciplinas, e na maioria das vezes de forma dissociável. Por exemplo, a ementa da disciplina de Biologia faz uma breve menção aos eixos que devem orientar a proposta e a articulação curricular do curso: “Os conteúdos deverão ser articulados dentro da disciplina e com outras, contemplando os conhecimentos da Educação Básica e da Educação Profissional, de acordo com os eixos norteadores da proposta curricular.” (PARANÁ, 2007, s/p.) No entanto, tal menção aparece de forma mecânica, já que os referidos eixos – trabalho, ciência e cultura – que orientam a sistematização da proposta não são contemplados, nem mesmo na

seleção e organização dos conteúdos da mesma disciplina e menos ainda na organização curricular do curso.

Evidentemente, os limites na apropriação do “trabalho como princípio educativo” no Plano de Curso vêm ao encontro com a própria fragilidade do Documento Orientador, pois, como vimos apesar do documento definir como concepção do PROEJA o “trabalho como princípio educativo”, não deixa claro, conceitualmente, esta categoria, nem mesmo como esta poderia ser materializada na referida proposta de ensino.

No entanto, é possível apontar outros elementos que contribuíram com os limites da apropriação desta categoria no plano de curso investigado. Primeiro, os professores, orientados por quem coordenava a oficina de elaboração da proposta do curso, elaboraram a proposta a partir da proposta do ensino médio integrado regular. Isso facilitou um recorte e cola de uma proposta pronta. Segundo, uma significativa rotatividade dos professores nos encontros promovidos pela SEED, portanto, a maioria dos professores presentes na elaboração da proposta do curso não havia participado dos primeiros encontros de formação e discussão sobre o Proeja. Terceiro, na elaboração do plano constatamos³⁵ a predominância dos professores da área técnica (Ed. Profissional) em relação à base comum. E ainda, a quase ausência dos professores da Educação de Jovens e Adultos, pois de um grupo de trinta seis professores que elaboraram a proposta apenas dois eram da Educação de Jovens e Adultos. Esta predominância de uma área sobre as outras pode ter dificultado a discussão e a apropriação das dimensões teoria-prática e dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia na proposta do curso pesquisado.

Por fim, essa breve reflexão apresenta dados significativos a se pensar na incorporação do trabalho como princípio educativo no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porém, na guisa de uma breve

³⁵ O grupo que elaborou a proposta do curso de Administração foi composto por trinta e seis professores, representantes dos Núcleos Regionais de Educação acima elencados. Os participantes compreendiam Coordenadores da Educação Profissional dos NRE's, Coordenadores da Educação Profissional na área de Ciências Contábeis, Administração, Economia, Pedagogia. Também faziam parte dos integrantes da oficina dois professores do Núcleo Comum na área de Língua Portuguesa e Arte, diretores dos Colégios onde será implantado o PROEJA e duas professora representante da Educação de Jovens e Adultos. (Dados retirados do relato de observação realizado por mim e demais colegas do grupo de pesquisa – Adriana Almeida e Graziela Lucchesi Rosa da Silva)

conclusão, podemos dizer que visualizamos nos documentos oficiais principalmente no plano de curso apenas uma tentativa formal de incorporação da categoria trabalho definido como princípio educativo.

3.2 A PESQUISA COM OS PROFESSORES DO PROEJA

3.2.1 Metodologia do estudo

A pesquisa realizada caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. Para a coleta de dados empíricos optamos em trabalhar com entrevistas semi-estruturadas, já que nossa intenção era compreender as representações dos professores do PROEJA em torno da categoria trabalho. Esta categoria, no que se refere ao “trabalho como princípio educativo”, é definida pelos documentos oficiais do PROEJA como pressuposto primeiro para a concretização desta proposta de ensino. Portanto, para a realização das entrevistas buscamos fazer uma adaptação da técnica utilizada por Auler e Delizoicov (2002)³⁶, pois acreditávamos que esta possibilitaria uma coleta de dados mais fidedigna para a análise do nosso objeto de estudo.

A técnica consiste em elaborar um roteiro prévio para a entrevista partindo de algumas situações envolvendo a temática em questão, sendo que tais situações podem ser criadas, ou retiradas (em forma de citações) de jornais, livros científicos, livros didáticos e documentos oficiais. No caso da pesquisa realizada por Auler e Delizoivoc (2002), em relação a cada uma das situações, eram propostas algumas questões para que os professores as analisassem e se posicionassem diante das mesmas. Também, na pesquisa realizada por estes pesquisadores, os professores recebiam o material (o roteiro da entrevista) uma semana antes da sua realização. No nosso estudo, optamos por entregar o roteiro no momento da entrevista, sendo que tal procedimento foi adotado porque trabalhamos a partir de trechos do documento orientador, ou dos Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná. Assim, acreditamos que os professores

³⁶ Auler e Delizoicov (2002) utilizaram este instrumento numa pesquisa que buscava identificar as compreensões de professores de ciências sobre interações entre ciência, tecnologia e sociedade.

tiveram alguma forma de contato prévio com os textos reguladores, já que estes são os documentos que subsidiam a proposta de ensino do PROEJA no estado do Paraná.

Deste modo, para a definição das situações expostas no quadro abaixo, foi necessário buscar as aproximações ou, ainda, o vínculo direto com as categorias a serem analisadas. Cada situação escolhida se refere a uma temática já direcionada às possíveis categorias de análise. Porém, as situações escolhidas não deixaram de ter como centralidade a categoria trabalho. Estas categorias, bem como as próprias situações, foram retiradas do Documento Orientador do PROEJA no estado do Paraná, e dos Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do estado do Paraná.

A princípio, tínhamos intenção de trabalhar apenas com trechos do Documento Orientador, porém, este documento apontou limites à apropriação da categoria trabalho, limites estes que dificultariam a escolha das situações para a referida entrevista. Também é importante frisar que para chegar a este instrumento outros dois na forma de instrumento piloto foram usados e que as três entrevistas preliminares foram essenciais para garantir os ajustes necessários à coleta de dados empíricos mais legítimos à análise do nosso objeto de estudo. O primeiro instrumento direcionou a fala dos professores a um discurso instituído pela SEED: a compreensão do trabalho como princípio educativo. O segundo instrumento, que consistia nas três primeiras situações do quadro abaixo, mostrou que as situações eram adequadas, porém o tempo da entrevista limitava as manifestações dos professores a respeito da categoria analisada.

Neste sentido, o que fizemos foi selecionar mais duas situações vinculadas às categorias de análise e acrescentá-las a este instrumento. A ampliação das situações permitiu à pesquisadora realizar, quando necessário, ao longo da entrevista, perguntas mais objetivas que possibilitassem ao professor revelar manifestações a respeito da categoria analisada.

Temáticas	Situações
Relação entre Trabalho e Educação	Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação – de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a

	<p>formação humana nas dimensões social, política e produtiva – implica adotar o trabalho como princípio educativo como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de educação profissional.</p>
<p>Educação Profissional e a articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico</p>	<p>A educação profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos enquanto “lócus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa, contemplando as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional.</p>
<p>Organização Curricular</p>	<p>“... a organização curricular deve promover a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, respondendo às novas formas de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente.</p>
<p>Integração Curricular</p>	<p>“a) A integração de conhecimentos da formação geral e profissional não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõem as áreas do conhecimento.” (p.19)</p>
<p>Centralidade do trabalho</p>	<p>A centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades.</p>

3.2.2 Delimitação do universo da pesquisa

Diante da escolha do enfoque dado às representações dos professores do PROEJA em torno da categoria trabalho, decorre também a necessidade de delimitarmos o universo em que seriam realizadas as entrevistas. Neste sentido, o curso Técnico em Administração foi eleito como elemento empírico desta pesquisa. O critério estabelecido para escolha do curso foi a abrangência da sua oferta em todo o estado do Paraná, contando, também, com o maior número de professores. O curso de Administração foi implantado no primeiro semestre de 2008 em 12 municípios do estado do Paraná, totalizando 14 escolas e 14 cursos. Destas 14 escolas, duas delas foram selecionadas para participar desta pesquisa: uma escola no município de Palmeira e uma escola no município de Curitiba.

É importante também salientarmos que a delimitação deste universo de pesquisa partiu do acompanhamento sistematizado do processo de implantação do PROEJA no estado do Paraná. As observações e registros da construção da proposta do curso técnico em Administração suscitaram muitas inquietações no que se refere aos limites e possibilidades da integração curricular entre a “educação básica” e a “educação profissional, bem como a efetivação dos princípios que norteiam o programa, entre eles “O trabalho como princípio educativo”. Essa etapa de acompanhamento do processo favoreceu a apreensão das representações do trabalho que a todo o momento emergiam nas discussões e, ainda, possibilitou a elaboração de nossa hipótese inicial.

Com a intenção de estabelecer uma amostragem de dados, o grupo pesquisado foi composto por 10 professores que, dentre os critérios estabelecidos, se dispuseram a participar da entrevista. O grupo de professores foi selecionado a partir de dois critérios, quais sejam: i) ser professor do curso técnico em Administração do PROEJA; e, ii) ter participado de alguma etapa do processo de formação do PROEJA promovido pela Secretaria de Educação do Estado.

Lefebvre (2006) diz que as representações são um produto de determinado processo social e histórico, e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Neste sentido, foi importante traçarmos um perfil dos professores entrevistados. Para isso, perguntamos idade, formação acadêmica, tempo de

magistério e ainda se desenvolve outra atividade profissional. Dos dez entrevistados seis deles afirmaram que desenvolvem outra atividade profissional e os seis são professores da base técnica. Um professor é aposentado e trabalha como professor PSS (Processo de Seleção Simplificado).

Esse perfil profissional mostra que pelo menos parte dos entrevistados está também inserida no processo de precarização do trabalho docente, do rebaixamento de salários que os obriga a terem outra atividade profissional para garantir um mínimo de condições econômicas digna. No entanto, esse dado não é particular ao quadro docente do PROEJA, mas expressão desta época histórica de desvalorização do trabalho docente, de precarização da formação docente, de salários rebaixados e ainda de condições precárias de trabalho. Isso parece demonstrar que a superficialidade da representação da categoria trabalho, definida com um princípio do Programa, vem de encontro com a precariedade da formação docente própria da atualidade.³⁷

Perfil dos sujeitos entrevistados – quadro demonstrativo:

Sujeitos	Idade	Formação acadêmica	Tempo de magistério	Outra atividade profissional
P1.	53 anos	Geografia/especialista em educação	25 anos	Radialista e protético
P2.	36 anos	Administração, especialista em Marketing	12 anos EF 04 anos EM	Não
P3.	41 anos	Ciências Contábeis, especialista na área	03 anos	Auxiliar administrativa (Funcionária P. Municipal)
P4.	44 anos	Letras Português Inglês – especialização em Planejamento de ensino	25 anos	Comerciante e empresário
P5.	29 anos	Ciências contábeis – especialização na área	5 anos	Fiscal de Tributos (funcionária Pref. Munic.)
P6.	47 anos	Ciências Econômicas – especialização na área	20 anos	Auxiliar administrativo Funcionário Pref. Munic.
P7.	60 anos	Filosofia e Letras Francês – Especialização em Teoria Geral da Administração e Organização de Sistemas e Métodos ³⁸	40 anos	Não
P8.	32	Filosofia – mestrando em Filosofia (dissertação:	4 anos	Não

³⁷ Esse debate é realizado por Kuenzer (1999) ao discutir a identidade do professor sobranete.

³⁸ OBS.: Professor aposentado que atua como professor PSS (processo de seleção simples) e ministra a disciplina de TGA e OSM.

		Concepção de trabalho em Hegel)		
P9.	28	Geografia – especialização na área	03 anos	Não
P10.	40	Direito	04 anos	Advocacia

3.3 AS REPRESENTAÇÕES DO “TRABALHO” A PARTIR DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DO PROEJA

Ao longo desta pesquisa discutimos a categoria trabalho a partir de duas dimensões. Uma primeira dimensão, ontológica, em que o trabalho é compreendido enquanto atividade de produção da existência do homem, como manifestação da vida, ação intencional do homem sobre a natureza, pela qual a transforma e transforma-se a si próprio. E uma segunda dimensão, deslocada da primeira, mas intimamente relacionada a ela, em que o trabalho é tido como alienação³⁹ da vida, manifestação opressora, alheio ao trabalhador que se vê numa condição de não poder intervir, dominar e reconhecer-se nos produtos de seu trabalho, sinais que se mostram perceptíveis na atual forma de sociedade.

Transpondo estas duas dimensões para a pesquisa empírica, buscamos, a partir das entrevistas realizadas com os professores, visualizar, no conteúdo destas, como o trabalho é representado pelos sujeitos entrevistados. Pois na Proposta do PROEJA o trabalho é tomado de centralidade, de tal forma que entendemos que dentre muitos fatores para que a proposta se concretize, um deles é o de que os professores tenham compreensão da categoria trabalho e de suas contradições.

Como dissemos, as análises que apresentamos aqui são resultado das entrevistas realizadas com os professores do PROEJA. Essas entrevistas foram feitas nos meses de novembro e dezembro de 2008. Antes da realização das entrevistas foi elaborado um roteiro (anexo 1) para nortear o momento da coleta dos dados, sendo que os participantes recebiam os fragmentos do

³⁹Na obra *A teoria da Alienação em Marx*, Mészáros (2006, p.22), explica que o conceito de alienação de Marx “compreende as manifestações do estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo” de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro.

roteiro para análise prévia. Os fragmentos selecionados além de tratar sobre o tema em pauta permitiram à pesquisadora realizar perguntas mais objetivas e que possibilitavam ao professor revelar suas representações do trabalho. Os questionamentos eram feitos em momentos oportunos, após o professor discorrer sobre uma situação selecionada ou, ainda, quando o professor fugia do assunto proposto. Após a realização das entrevistas estas foram transcritas, categorizadas e analisadas.

Para análise das representações consideramos as manifestações que foram unânimes ou recorrentes nas falas dos professores, isto é, aceita por todos, ou pela maioria dos sujeitos entrevistados. Apenas em um ou outro caso, também se considerou as manifestações isoladas, mas que geraram algum dado importante para nossa análise.

No conteúdo das entrevistas aparecem exemplos significativos sobre a integração curricular entre a EJA e a Educação Profissional. Manifestações que surgiram em decorrência das categorias estabelecidas para cada trecho, as quais tiveram sempre o trabalho como categoria orientadora, portanto, podem aqui ser denominadas de sub-categorias, quais sejam: i) a educação profissional e a relação entre educação e trabalho; ii) a articulação entre conhecimento básico e específico e, iii) organização curricular e a centralidade do trabalho. Estas subcategorias foram analisadas pelo seu conteúdo, restringindo-se apenas aos seus aspectos gerais, devido à necessidade de focalizar o tema desta pesquisa: as representações de trabalho dos professores do PROEJA. Portanto, antes de apresentarmos a análise mais específica das representações do trabalho, expomos o resultado da análise das entrevistas, estudadas por subcategorias.

3.3.1 Relação entre trabalho e educação

A primeira situação apresenta o seguinte enunciado:

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de educação profissional.

Após a leitura desde trecho a grande maioria dos entrevistados discorreu sobre o sentido da educação e da qualificação profissional para os alunos do PROEJA. Todos os professores consideram o PROEJA como uma oportunidade para os alunos que ficaram muito tempo afastado da escola. Porém não salientam qual o diferencial em relação a outros cursos ou a especificidade deste Programa. Observamos também, em algumas falas, o reconhecimento de que a própria necessidade de trabalhar acabou por privar esses alunos, no passado, de uma qualificação profissional segundo as exigências do mercado de trabalho. No entanto, em alguns casos, as representações dos professores levam-nos a acreditar que tais privações não estariam ligadas à própria lógica excludente da sociedade capitalista, mas que esta não-escolarização profissional básica do trabalhador estaria ligada à própria má vontade e ou desinteresse do mesmo:

(...) Onde muitos jovens, muitas pessoas adultas hoje, por motivo do trabalho, ou porque não levaram a sério o estudo lá, não terminaram a educação e hoje, talvez, até por necessidade eles estão precisando estudar e eles procuraram a escola com intuito que isso venha ajudar eles a resolver os problemas deles, a melhorar a vida deles, e é neste sentido que a gente vê a educação. (Entrevista P4. 24/11/2008)

Se tratando do PROEJA, o resgate deles, eu acho importante no sentido de estarem afastados a muito tempo, de sentir a necessidade de se profissionalizar por conta do cargo que ocupam, ou se não estão no mercado de trabalho ainda por não ter qualificação. Então eles estão mais neste quadro de resgate para se profissionalizar. (Entrevista P5. 24/11/2008)

Bom, a oportunidade o governo está dando, agora eles precisam correr atrás, fazer a parte deles. (Entrevista P1. 17/11/2008).

Apesar de a situação tratar da relação trabalho e educação e focar esta proposta de ensino numa concepção de trabalho como princípio educativo é importante notar que nenhum dos professores se manifesta abertamente sobre o tema. Ainda que falem o que acham, o discurso é direcionado para o aluno, para o governo. Em nenhuma vez o professor assume a sua responsabilidade no processo, ou a perspectiva conceitual de uma escolarização que tenha como referência o trabalho como base da produção material e intelectual para estes alunos.

Por outro lado, ainda em torno desta primeira situação, a maioria dos entrevistados considera importante que a qualificação dos alunos se dê em

situação real de trabalho, pois entendem que isto facilita a relação entre a teoria e a prática:

Então, toda parte técnica que a gente vai passando a gente já aproveita a experiência que eles já têm lá fora. Todo conteúdo que você vai repassando você vai adequando à situação prática de cada um no seu dia. (...) Então, a experiência que eles têm do trabalho contribui com a formação deles. Quando é o contrário, quando você só tem a teoria, quando você chega na prática às vezes assusta, porque nem sempre pode ser colocada em prática já de cara como diz a teoria. Mas neste caso eles já têm esse referencial prático; então ele já pode melhorar sua atividade com o referencial teórico. (Entrevista P3. 17/11/2008)

(...) sempre relacionando com o trabalho que eles fazem na prática, porque a grande maioria dos nossos alunos do PROEJA trabalha, então nós trazemos a realidade de onde ele trabalha para dentro da sala de aula. (Entrevista P7. 02/12/2008)

(...) A escola tem que priorizar ou amarrar esta situação entre a teoria que a escola fornece e a prática que o aluno traz de fora, traz da vida. Eu acho que este é um dos pontos bastante complexos, bastante difícil do próprio professor também lidar com isso. (...) Na sala de aula ele usa isso [se referindo à prática] como exemplo, traz isso para a sala de aula e o professor tem que ter um jogo de cintura; não diria um jogo de cintura, mas a capacidade mesmo de articular isso com o conhecimento já construído, com o conhecimento teórico já construído, que é o que o professor faz. (Entrevista P9. 10/12/2008).

Saviani (2007) aponta que prever uma formação que unifique teoria e prática é opor-se à própria divisão específica do modo de produção capitalista. Para o autor, o modo como se organiza o processo de produção, reflete a organização da escola como um espaço separado da produção. Assim, para o autor o papel do Ensino Médio deve consistir em recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Para isso, é preciso explicitar como o conhecimento se converte em potência material no processo de produção. “Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo”. (SAVIANI, 2007, p. 160). Porém, vimos nos enunciados acima que os professores pleiteiam essa unidade, mas parecem não entender quais são as reais condições para que isso aconteça. Os professores não explicitam como a atividade prática pode contribuir para a compreensão da relação entre conhecimento/ciência e produção, apenas discutem no abstrato uma relação entre a experiência da prática e o conhecimento teórico. Portanto, parece-nos que o avanço que o Programa demonstra ao propor a formação do trabalhador

em outros parâmetros, deve ser ponderado na forma como isso se concretiza na escola.

Ainda na primeira situação foram quase unânimes os depoimentos que afirmam que o trabalho adquire um sentido positivo quando nele está contida a possibilidade de ascensão social ou a melhora de qualidade de vida financeira, acenadas por via do estudo e do trabalho. Apenas um professor afirma que para “a formação de vida deles o curso não vai ter importância, porque a maioria dos alunos não sabe o que está fazendo aqui.” (Entrevista P1, 17/11/2008).

3.3.2. Educação profissional e a articulação entre conhecimento básico e específico

Na segunda situação, afirma-se:

A educação profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos enquanto “lócus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa, contemplando as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional.

Os professores tiveram dificuldades de comentar esta segunda situação. A maioria deles, 70%, não entraram na discussão sobre a articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico, mas falaram da articulação entre teoria e a prática. Um afirmou não ter conhecimento desta articulação na sua disciplina, nem nas demais:

“Mas como eu trabalho com o núcleo comum, não sei o que vem na parte prática, eu não tenho essa visão” (Entrevista P1. 17/11/2008).

Os outros seis entrevistados fizeram comentários rápidos e objetivos com relação à articulação da experiência profissional do aluno com a teoria ensinada em sala de aula. Estes reafirmam a importância de que a qualificação dos alunos aconteça em situação real de trabalho, porque facilita a relação da teoria com a prática. Apenas dois professores fizeram menção à articulação do conhecimento básico com o conhecimento específico, porém somente

tangenciaram o tema. Um deles relacionou esta articulação com o momento das correções de trabalho:

“Temos que ter sempre esta preocupação de não apenas passar o lado técnico, mas estar corrigindo. A gente tem que estar corrigindo, verificando uma situação que é de uma outra disciplina também (...).” (Entrevista P3. 17/11/2008).

E o outro professor falou do conhecimento básico e específico, mas sem mencionar a articulação entre eles:

“(...) Assim como eles devem conhecer os conhecimentos da educação base, também devem ter este conhecimento específico para que eles possam ter uma educação profissional.” (Entrevista P6. 24/11/2008).

Ainda aqui fica evidente a dificuldade dos professores em discutir a articulação do conhecimento básico e específico e retomar a discussão sobre unidade ou sobreposição dos conteúdos. Parece-nos que diante da dificuldade discutem a relação teoria e prática de forma genérica e abstrata. Esta constatação também foi realizada por Silva, Corso e Almeida (2008) ao analisar as discussões do grupo de professores que participaram dos Encontros promovidos pela SEED para Implantação do PROEJA no estado do Paraná.

3.3.3 Organização Curricular

A terceira situação teve como foco a organização curricular:

A organização curricular deve promover a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos, tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, respondendo às novas formas de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente.

No primeiro capítulo deste estudo mostramos que as discussões conceituais e epistemológicas de um ensino médio integrado que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores têm defendido a articulação entre ciência, cultura e trabalho como eixos estruturantes da organização curricular. No entanto, os depoimentos dos professores revelam as suas dificuldades em discutir e concretizar esta forma de organização curricular. Foram comuns as

manifestações vazias de sentido, ou ainda posicionamentos que mostram o despreparo tanto do professor quanto da escola em lidar com tal questão. A título de exemplificação selecionamos alguns deles:

“Eu não conheço o todo deste currículo. Eu recebi um cronograma para mim trabalhar. Essa organização eu vejo dentro da minha disciplina, eu não conheço o currículo deles.” (Entrevista P1.17/11/2008)

“Outro professor comentou: é bastante difícil, bastante complicado, até porque, nem sempre os professores conseguem compreender isso, nem sempre chega à escola uma discussão completa desses quatro elementos.” (Entrevista P9. 10/12/2008).

Um dos professores não falou sobre a organização curricular que considere a unidade dos conhecimentos gerais e dos conhecimentos específicos. Mas manifestou-se com relação à fragilidade do Documento Orientador que não toma posicionamento claro, segundo ele, com relação à concepção dos eixos trabalho, ciência, cultura.

Então! Isto eu acho que não é claro nem para a SEED. Por que não toma uma postura dizendo: eu penso a ciência assim, eu penso cultura assim, eu penso trabalho assim? Muito menos entre os professores; na área de humanas também tem esta dificuldade, mas eu vejo que na área de exatas tem mais dificuldade ainda, mais que nas humanas. Então, com relação desta terceira situação, assim como as duas primeiras está muito bonito o texto, mas não tem definição do que deve ser pensado, e quando eu não tenho definição o texto bonito pode dar vertente para várias coisas, inclusive para que o professor continue com a concepção neoliberal que este governo se botou contra (...) (Entrevista P8. 10/12/2008).

Em outro caso, nos deparamos com um depoimento onde o professor desloca para o aluno a dificuldade de uma organização curricular centrada no trabalho:

[É] bastante difícil, porque você conseguir nortear como eixo norteador o trabalho, todos os conteúdos, não é fácil. Talvez por problemas culturais deles, é difícil você conseguir com que eles entendam isto totalmente, porque eles foram criados de uma maneira diferente. (Entrevista P4. 24/11/2008).

3.3.4 A integração entre conhecimentos

A quarta situação faz novamente referência a uma das dimensões da organização curricular do PROEJA, a integração de conhecimentos:

a) A integração de conhecimentos da formação geral e profissional não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõem as áreas do conhecimento.

Nesta situação, quatro entrevistados fizeram comentários que não possuíam relação com a temática em questão e dois professores optaram em não comentar esta situação. Destes dois, um justificou já ter falado desta questão na situação anterior, apesar de ali ele ter feito apenas um breve comentário a respeito dos eixos:

“É necessário ter dentro de todo este contexto de cultura, ciência, ter o trabalho como princípio, porque em qualquer setor vai se fazer necessário.” (Entrevista P5. 24/11/2008).

O outro revela ao não querer falar sobre o trecho selecionado, uma visão pragmática do conhecimento:

“Essa questão é muito abstrata, não sei o que falar, minha disciplina é muito prática essas questões pedagógicas não é comigo.” (Entrevista P10. 10/12/2008).

Ainda sobre esta situação, um dos professores deixa entrever um desabafo instigante para a discussão da integração curricular. Instigante, primeiro, por que o professor relata que o processo de integração curricular é marcado, por vezes, por disputas “territorializadas”. Segundo, porque relata que as escolas, muitas vezes, acabam fazendo apenas uma apropriação formal das proposições de uma reforma curricular e não incorporam estas proposições em sua prática pedagógica:

Ai, eu não sei falar de tudo isso aqui não. Eu sei o básico, apesar de ter participado dos encontros. Bom, acho que essa situação tem uma relação com as demais, e entendo como uma questão bastante complexa de na prática acontecer. O professor tem dificuldade de perceber essa integração, por ficar preso a questões pessoais, de qual disciplina é mais importante, e sempre a disciplina de um professor é a mais importante que a outra. Também, por exemplo, trabalhei um ano no ensino médio integrado e eu não sabia o que era isso. Trabalhava a Geografia da mesma forma que eu trabalhava em outra escola que não era integrada. Esses elementos da situação anterior em nenhum momento foram discutidos ou compreendidos pelos professores. Nunca ninguém me chamou para conversar sobre isso, para me explicar. Hoje eu sei o quanto isto é importante. (Entrevista P.9, 10/12/2008).

Outro professor ateu-se à repetição do conteúdo do trecho selecionado. O professor leu em voz alta a situação e comentou: “É isso que eu vejo.” Então a pesquisadora interferiu e perguntou, o que você vê: o professor respondeu: “é que a junção do conhecimento exige um tratamento diferente, além dos outros conhecimentos que eles têm que receber. É isso que eu vejo!” (Entrevista P1. 17/11/2008).

Dois professores falaram sobre a integração curricular. No primeiro exemplo, o professor questiona o Documento Orientador sobre a concepção teórica explicitada no documento. Ao se referir à integração o faz como forma de juntar conteúdos e sinteticamente conclui uma relação da integração curricular por área de conhecimento, através de temas interdisciplinares. O segundo depoimento revela um direcionamento da integração curricular entre a matemática e as outras disciplinas técnicas:

O que seria juntar conteúdos? Nesta situação aqui, eu acho que: primeiro o que eles devem estar querendo falar é o conceito de interdisciplinaridade, que é o que uma matéria tem afim com a outra.” [*Mas afirma que:*] “o Documento Orientador não se posiciona claramente, cada um acaba fazendo o que quer e o texto de novo acaba ficando só no papel. (Entrevista P8. 10/12/2008)

Deve ter esta integração entre o conhecimento geral e a formação profissional, e caminhar junto, não só o núcleo comum, mas também esta parte da profissionalização, e tentar integrar a matemática com as outras disciplinas técnicas, para que eles desenvolvam e tenham um conhecimento profissional dentro da área em que estão tentando estudar e que tenha uma definição destas disciplinas para que norteie todo o conjunto; para que eles tenham o conhecimento básico não só de matemática, mas de todas as disciplinas. (Entrevista P6. 24/11/2008).

Visualizamos, pois, na análise das entrevistas, as dificuldades que os professores têm em discutir a integração curricular. As tentativas de explicar a concretização desta integração revelam os limites da compreensão dos professores a respeito desta subcategoria, seja talvez pela restrição da divisão social do trabalho também na formação dos professores – que não permite que os mesmos compreendam o sentido da totalidade/parcialidade do conhecimento –, seja pela falta de elementos explicativos nos documentos que subsidiam esta proposta, como bem afirma o entrevistado acima (ver Entrevista P8.)

3.3.5 A Centralidade do trabalho

A quinta situação faz menção à centralidade do trabalho como categoria explicativa:

A centralidade do trabalho como práxis que possibilita, cria e recria, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades.

Um dos sujeitos entrevistados, ao falar sobre esta situação, destacou a importância da evolução tecnológica, pois acredita que esta tecnologia trouxe graus mais elevados de liberdade do trabalhador em relação à máquina:

Eu acho que agora deixou-se de lado aquele mecanicismo que era antigamente, da idéia da revolução industrial. Teve uma época que era trabalho, trabalho, tinha que se vencer os índices de produção. Tinham as máquinas, mas as pessoas eram só escravas das máquinas. E hoje a gente já está revertendo esta situação, a máquina já faz todo este trabalho, a máquina trouxe essa liberdade. O que está se precisando? Seres, trabalhadores conscientes para entenderem que esta evolução tecnológica muito rápida pode ter conseqüências, prejuízos futuramente. (Entrevista P3. 17/11/2008).

Dois entrevistados destacam a consciência dos alunos que procuram o PROEJA como forma de qualificação para o trabalho. Neste sentido, enfatizam, por um lado, a conscientização da importância do estudo qualificador para o mercado de trabalho cada vez mais tecnologicizado e, por outro, a pressão social e pessoal para melhorar as condições de vida, ancorados numa concepção de escola para “vencer na vida”:

Então, estes jovens que estão vindo aqui fazer o PROEJA eles estão procurando alguma coisa melhor na vida deles. Ou eles estão tendo dificuldades, ou estão precisando melhorar a qualificação para o seu trabalho. Aqueles alunos que há dois ou três anos atrás vinham para a escola só para passar o tempo, hoje eu vejo que estão aqui dedicados a aprender para melhorar a sua vida. (Entrevista P4. 24/11/2008)

Então, acho que assim veio ocupar um espaço de um público que precisava, e de repente, achou como caminho aí para estar no mercado de trabalho com qualidade. (Entrevista P5. 24/11/2008).

Três professores concordam com o trecho proposto, afirmando o trabalho como necessidade humana. Porém, o primeiro explicita a importância de uma formação que ultrapasse o caráter técnico do trabalho, mas que incorpore conhecimentos da arte, da cultura e da linguagem; e o segundo faz uma comparação com a formação técnica dos anos 70, afirmando que hoje a

formação técnica inclui uma formação da realidade histórica e conjuntural. Já o terceiro, prioriza a formação técnica, acreditando que as dimensões da “arte, a cultura, as habilidades” são algo individual, natural do ser humano, e que se manifestarão também no trabalho:

Não só pensando na possibilidade de trabalho como plano econômico, mas também estudar para ter um conhecimento no âmbito da arte e da cultura, da linguagem. (Entrevista P6. 24/11/2008).

É, o trabalho no fundo é uma necessidade do ser humano. Aqui fala em resposta as suas múltiplas históricas necessidades, claro que o trabalho que se desenvolvia na década de 70 e como nós temos formação na época já havia os cursos profissionalizantes, na década de 70. Então o que se trabalhava naquela época e hoje é totalmente diferente, porque hoje a realidade histórica, a globalização, tudo entra no conjunto das aulas. (Entrevista P7. 24/11/2008).

O que eu estou dizendo, o [trabalho] é uma necessidade. E dentro de cada trabalho vai aparecer a arte, a cultura, as habilidades que cada um tem, a criatividade, por exemplo. (Entrevista P6. 23/11/2008).

Diante da análise do conteúdo das entrevistas acreditamos ser possível assegurar, para finalizar esta primeira parte da análise, que estas entrevistas parecem revelar a ausência de compreensão da proposta do PROEJA, ou ainda um esvaziamento teórico dos professores em geral a respeito destas subcategorias. Há muitos exemplos significativos que mostram como os professores têm pensando a integração curricular entre a EJA e a educação profissional. No entanto, aqui foram abordados apenas aspectos gerais, devido à necessidade de restringir-nos ao tema da pesquisa: As representações do trabalho.

3.3.6 As representações do trabalho

Os trechos selecionados para os professores discorrerem permitiram dados relevantes para a análise do nosso objeto. Para garantir dados que revelassem a representação do trabalho também fizemos algumas perguntas objetivas e mais direcionadas, tais como: O que você entende por trabalho? O que é trabalho? Como já comentamos anteriormente, estes questionamentos eram feitos em momentos oportunos, após o professor discorrer sobre uma

situação selecionada, no instante em que fugia do assunto proposto, ou ainda, para encerrar uma entrevista. Pois, com base Lüdke e André (1996), acreditamos que a entrevista semi-estruturada desenvolve-se a partir de um roteiro básico, mas ao mesmo tempo dinâmico, o qual permite ao entrevistador fazer alterações necessárias no decorrer da entrevista.

As análises apresentadas a seguir foram efetuadas mediante a consideração das representações do trabalho dos professores desveladas no conteúdo das manifestações sobre as situações e do conteúdo das respostas aos questionamentos. As duas situações revelam conteúdos comuns retirados da análise e que puderam ser visualizados a partir de tipologia que organizam os constituintes empíricos deste estudo. Estes conteúdos foram entendidos como:

- a) *Representação moral do trabalho;*
- b) *Representação do não-trabalho;*
- c) *Representação do trabalho como auto-realização;*
- d) *Representação do trabalho como qualificação técnico-profissional.*

Pelo conteúdo das entrevistas também identificamos dois marcos representativos: um que se refere aos sentidos do trabalho para os sujeitos entrevistados (professores) e outro o sentido do trabalho para a vida dos seus alunos. Este segundo sentido foi trabalhado sempre a partir da relação entre a escola e a qualificação profissional. Deve-se ainda destacar que a configuração geral da representação sobre o trabalho nos grupos de professores da base comum e de professores da base técnica é muito parecida, não apresentando diferenças que sejam passíveis de uma análise comparativa. Há apenas uma tendência nos professores da base específica em direcionar a discussão do trabalho a sua dimensão técnica. No entanto, supor a generalização desta tendência acarretaria neste estudo um determinismo forçado de análise.

A) Representação Moral do Trabalho:

Vivenciamos hoje uma crise da razão Iluminista, a qual determinou a forma de pensar a existência da Modernidade desde o século XVIII. A idéia do Absoluto hegeliano, que até a pouco guiava a sociedade burguesa no caminho da Ciência Esclarecida, não mais é aceito como referencial do destino humano.

Nossa contemporaneidade é, pois, um período onde os referenciais morais e culturais perderam sua consistência e substancialidade. Navegamos, atualmente, portanto, em uma nau sem rumo, e a cultura ocidental, hoje “globalizada”, parece-se mais com um barco a deriva, ou, como explicou Marx em sua famosa frase do *Manifesto Comunista*: na sociedade regida pelo capital, devido à fluidez de suas relações sócio-culturais, “tudo o que é sólido se desmancha no ar”. Ou seja, para Marx, todas as representações culturais que fundamentavam a cultura européia medieval foram, na Modernidade, transformadas em meras representações de relações monetárias, relações que não mais se baseiam na honra ou na moral cristã, mas sim nas frias e objetivas relações de produção capitalistas. Assim, na perspectiva do marxismo, representar hoje as relações de trabalho pelo viés da moralidade cristã é demonstrar uma grande incompreensão dos fundamentos que norteiam a relação capital-trabalho assalariado (Cf. HARVEY, 2001, p.21).

Os dados apresentados por nós revelam que as representações do trabalho são fortemente permeadas pela moral do trabalho. Assim, estas manifestações relacionam o trabalho ao reino das necessidades humanas, mas numa tendência de direcionar o trabalho como dever, obrigação, disciplina. São manifestações morais, políticas e religiosas que permitem a própria manutenção do sistema capitalista e a conformação da própria situação em que se encontram estes indivíduos. Nesta direção, três dos professores entrevistados revelam uma proximidade com o que poderíamos chamar de representação moral do trabalho. O primeiro caso, por exemplo, reforça o papel organizador da representação atribuído à dimensão moral do trabalho, a partir da qual são pensados os outros sentidos. Neste caso estabelece-se um sentido de ocupar o tempo dos jovens para impedir a marginalidade, a desordem, o próprio ócio. O segundo exemplo mostra a tentativa do professor em reconhecer o trabalho em todas as atividades desenvolvidas pelos seus alunos e ao mesmo tempo, um ensaio moralista ao diferenciar o trabalho doméstico com o trabalho do agricultor. No terceiro caso o trabalho é representado como uma necessidade e um dever que garante a sobrevivência digna do ser humano:

Veja o que eu digo para eles, para todos os alunos. O trabalho para mim é ter capacidade, ter conhecimento dentro da área e definir uma coisa que você quer ser, se não o caboclo não vai trabalhar em nada. Eu acho que além do bem estar, da condição social, financeira ele se faz necessário para

toda sociedade. Você imagina o que nós iríamos fazer com toda essa criançada, moçada, o que iríamos ser? Então eu vejo desta forma, pense um indivíduo ocioso, o cara não faz nada de bom. (Entrevista P1. 17/11/2008)

O trabalho é complicado de definir ele. Porque ele pode ser o trabalho como ganha pão, ou até um trabalho que eu tenha que fazer na minha casa, como uma rotina da minha vida. Então por exemplo nós temos aqui no Proeja agricultores, nós temos donas de casa, nós temos outras pessoas que ganham o seu dia a dia até como bóia-fria, ou como trabalhadores. Então, por exemplo, uma dona de casa o trabalho dela é de um tipo, já para o agricultor que trabalha na agricultura, o seu eixo norteador já é outro, ele já tem outra visão, uma visão muito mais ampla. Ele vai ter que trabalhar, ele vai ter que fazer cálculos para saber se está ganhando dinheiro e se vale a pena investir naquilo lá ou não. Então, tem que trabalhar todos os conteúdos para ele saber se está certo ou errado. (Entrevista P4. 17/11/2008)

Em primeiro lugar, para mim trabalho não é trabalho como normalmente é entendido. Trabalho é um encargo que a pessoa assume, porque existem compromissos, existem obrigações na hora que eu topo de trabalhar numa empresa eu assumo obrigações, mas o trabalho é visto mais como realização pessoal, é necessariamente é também uma forma de sobrevivência ou de evidência. (Entrevista P7. 02/12/2008).

b) Representações do não-trabalho:

Lefebvre (2006), ao pensar nas representações sobre o trabalho na sociedade capitalista, dedica-se a discutir também as representações do não-trabalho. Para ele, entre o trabalho e o não-trabalho situa-se um amplo intervalo ocupado por inúmeras representações do próprio trabalho, ou seja, o próprio não-trabalho se deixa explorar pelo trabalho, de tal forma que o tempo de trabalho é o que permite ou faz o indivíduo merecer as férias, o descanso - o não-trabalho.

Essa forma de representação do trabalho foi comum entre os sujeitos entrevistados. No entanto, o “sujeito 4” foi o que apresentou de forma mais explícita esta representação do não-trabalho, ou seja, a visão de que é preciso trabalhar bastante para merecer o próprio descanso ou uma vida melhor no futuro, como fica explícito no comentário a seguir:

Então o meu trabalho é criar as coisas e me dedicar a isto para que eu tenha uma vida melhor depois. É claro que eu tenho colegas meus que são funcionários públicos estão naquele santinho, não precisam trabalhar muito. Eu trabalho das 6 horas da manhã às 11 da noite. Mas eu me dedico por quê? Porque eu quero uma coisa melhor para mim, não sou aquele cara

que fica sentado numa cadeira, esperando a sorte. É claro que é difícil, mas é preciso todo dia estar ralando para se dar bem depois. (Entrevista P4. 24/11/2008).

c) Representação do trabalho como auto-realização:

Cinco dos professores também manifestaram nas falas representações do trabalho como realização pessoal, que se aproxima da compreensão da dimensão ontológica do trabalho. É interessante observar que tal constatação se deu, em especial, ao núcleo que se refere aos sentidos do trabalho para os próprios sujeitos entrevistados. Conforme constatado no primeiro exemplo selecionado, o professor relaciona a escolha profissional como forma de realização pessoal e sucesso profissional. Porém não consegue verbalizar o que é trabalho. Parece que não materializa o trabalho porque a base do trabalho é à base do trabalho alienado. Já no segundo exemplo, o sujeito entrevistado coloca a preocupação de mostrar a importância da auto-realização do trabalho aos seus alunos. No terceiro exemplo o professor manifesta a gratificação pessoal em visualizar no aluno o resultado de seu trabalho:

Para mim, trabalho é uma satisfação pessoal. Eu acho que o trabalho você tem que fazer aquilo que você gosta. O trabalho deve ser feito de maneira que você se realize dentro do trabalho. Porque você fazer um trabalho que você não tem prazer, que você está vendo que você não vai chegar a objetivo nenhum, isto não é trabalho, é (pausa). Eu não posso dizer o que seja, mas trabalho no meu ponto de vista é algo que você tem que desenvolver com criatividade e com satisfação. (Entrevista P6. 24/11/2008)

Então a idéia que temos do trabalho é que trabalho não é apenas uma coisa útil que vai me dar dinheiro, mas é uma forma de eu me realizar como ser humano, então eu não fico preso ao trabalho, eu não vou ao trabalho por ser obrigado, mas eu vou porque eu gosto e porque eu quero e eu tenho a impressão que conseguimos passar isto para os alunos. (Entrevista P7. 24/11/2008)

Para mim o trabalho é muito gratificante. A gente cresce muito, é o crescimento, a satisfação, a gratificação pessoal de encontrar os alunos nos seus empregos, ver que eles estão conquistando um espaço também. (Entrevista P3. 17/11/2008).

Diante dos enunciados analisados, podemos concluir que apesar da centralidade do trabalho ser contestada na sociedade capitalista, os professores revelam o trabalho como atividade fundamental para produção da vida, como forma de aperfeiçoamento, de gratificação e satisfação pessoal. Isto

revela em seu conteúdo que o trabalho é representado com positividade. Assim parece correto afirmar que entre alguns critérios para se alcançar satisfação pessoal e social na sociedade atual, o fato de ocupar um posto de trabalho mostra-se como a principal.

Porém, como negar ou afirmar que a necessidade do trabalho se *representa* em termos de auto-realização? Seria correto afirmar-se que o trabalho docente é representado como possibilidade de auto-realização e afirmação social? Para Lefebvre, o ato de auto-representar o trabalho como atividade social e da necessidade, brota ou resulta, muitas vezes, de uma atividade a qual pertença, ou seja, de meu grupo, de minha classe. Por isso para desvelar as representações há que partir delas e encontrar certo ponto de apoio mais ou menos vacilante em tal ou qual representação. Pois, algumas representações tapam a vista e o horizonte, formam outras ou se abrem para a superação.

D) Representações do Trabalho como qualificação técnico-profissional:

Para Lefebvre, com base na realidade da sociedade capitalista, as representações dissimulam a base sobre a qual se constroem e são construídas as representações. Ele explica que a representação não consiste em uma mera imaginação, em um reflexo, ou em uma abstração qualquer, senão como conjunto de processos articulados, complexos. Assim, uma das formas mais comuns de representação do trabalho é aquela reduzida à sua dimensão técnica, a qual reduz o trabalho a um discurso instituído pelo movimento do empreendedorismo.

Aqui, o trabalho é visto como uma forma de ascensão social, onde o indivíduo que não tem “espírito empreendedor” aparece como técnica socialmente “desqualificada”, implicando aqui também todas as conotações pejorativas do termo. Essas representações, em grande parte dos casos, porém, dissimulam e deslocam o real a serviço das ideologias dominantes, justificando o fracasso profissional dos indivíduos na suposta incapacidade nata ou desinteresse dos mesmos. Às vezes, por detrás de uma representação aparentemente sem maiores pretensões se esconde uma vontade de poder, uma ambição, que dissimula o real vivido dos sujeitos.

Na nossa pesquisa, os professores entrevistados revelam uma representação de que ser ou estar se qualificando é condição suficiente para definir um profissional competente e com espaço no mercado de trabalho. As análises das representações dos entrevistados sobre trabalho como qualificação profissional indicam que o trabalho adquire um sentido positivo quando nele está contida a ascensão social ou a melhora da qualidade econômica dos alunos e deles próprios, sempre acenadas pelas vias do estudo e do trabalho, vistos às vezes como um projeto a ser cumprido ao longo de muitos anos. Nesta perspectiva, qualquer indivíduo pobre, mas desde que trabalhe e tenha qualificação técnica, pode ascender socialmente e encontrar um bom posto de trabalho. Tal representação do trabalho qualificado foi desvelada na fala de cinco dos professores entrevistados, ou seja, 50% dos entrevistados manifestaram representações do trabalho qualificado como forma de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos.

O trabalho qualificado se sustenta numa representação consagrada pelos sujeitos da pesquisa, pois, conforme afirmado em algumas entrevistas foi possível caracterizar uma representação comum nas falas dos professores em relação a essa base técnica, exatamente aquela que tem sido um dos pilares dos cursos de Administração:

O trabalho hoje está relacionado à qualificação; a gente procura profissionais que tenham uma qualidade e infelizmente a gente não encontra esse pessoal, eles têm muitas dificuldades. A grande maioria que já tem uma qualificação melhor, já tem a sua firma, ou ele já tem o seu negócio, ou ele já trabalha por conta. E a gente tem que moldar ele, tem que ensinar eles, tem que formar eles, tem que treinar eles. Essa é uma grande dificuldade no mundo do trabalho. (Entrevista P4. 24/11/2008)

Mas essa é uma questão que precisa acontecer para que o aluno tenha oportunidades melhores no mundo do trabalho. Porque sabemos que em qualquer profissão é preciso sempre estar se qualificando. E sabemos que uma qualificação não dá para ser excelente em dois ou três anos; ele precisa saber como buscar uma qualificação além da escola. (...) (Entrevista P9. 10/12/2008)

Mas hoje, quando percebemos a questão do trabalho, a gente verifica que tanto nas empresas como em outras situações, a gente percebe, como eu que trabalho com a administração, que a empresa, a comunidade empresarial seja de pequeno, médio ou grande está se preocupando com a questão humana do trabalho, até mesmo pela questão do estudo dos seus funcionários, desta questão de fazer eles voltarem para a sala de aula, e é na escola é que eles conseguem os melhores funcionários, colaboradores para eles (...) Eles [os alunos] também percebiam que são também futuros empreendedores. (Entrevista P2. 17/12/2008)

Neste aspecto, é importante frisar que as novas determinações do mundo social e produtivo colocam, portanto, a qualificação profissional como finalidade das políticas públicas, em especial nas políticas de formação profissional. Os traços constitutivos da subordinação das políticas públicas aos rumos econômicos são discutidos por Lima Filho (2008). Segundo o autor, o próprio PROEJA, serve como exemplo desta subordinação:

A ampliação do escopo da qualificação profissional, no quadro das políticas públicas, envolvendo a partir de então a população jovem e adulta, por meio das redes federal, estaduais e municipais de ensino, e expressão desse “considerável auxílio” para a eficiência da concorrência como princípio de organização social. Ante a problemática do desemprego, efeito decorrente das políticas econômicas adotadas, a ação governamental volta-se para a oferta de oportunidades de qualificação para os trabalhadores, como forma de ampliar a capacidade competitiva dos mesmos no mercado de trabalho.

3.4 PONDERAÇÕES DA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES

As análises das representações do trabalho realizadas nesta pesquisa sugerem que dos dez professores entrevistados apenas um (Professor 8) traz uma representação mais ampla, e não moralista do trabalho (como as do senso comum, observadas nas demais entrevistas e exemplificadas em nossa análise) e consegue discutir aspectos mais teóricos desta categoria. Também é interessante considerar que este professor foi o único que se posicionou teoricamente em relação a uma concepção de trabalho e mostrou ter uma compreensão do Documento Orientador do PROEJA, ao questionar o documento pela sua fragilidade de posição teórica:

Então penso o trabalho a partir da escola de Frankfurt, e de outros marxistas como Gramsci e Benjamim. Então para mim pensar o trabalho é pensar o mundo do trabalho. Que tipo de mundo de trabalho? Aquele onde você tenta emancipar o proletário. Como eu faço isto? Tentado dar cultura para que ele entenda porque que ele é explorado nesta sociedade. Eu não educo ele para ele ser alguém produtivo, no sentido que vai ser um excelente aproveitamento na indústria, no comércio, não! Mas para emancipar ele para ele entender qual a importância do trabalho na sociedade, o que significa ser produtivo na sociedade ou ser improdutivo. (Entrevista P8. 10/12/2008)

A questão do trabalho como princípio educativo não foi evidenciada no conteúdo das entrevistas, pois apenas um professor relaciona uma das

situações analisadas à compreensão do trabalho a este princípio. Todavia, sua manifestação nos parece apenas uma incorporação formal do discurso instituído pela Secretaria de Educação, pois, se o professor faz uma referência à compreensão do trabalho como princípio educativo, entretanto, em nenhum outro momento ele explicita a concepção desta proposição ao longo de na sua fala:

Então, praticamente, no meu entendimento, ele acaba remetendo ao trabalho como princípio educativo principalmente por essa integração que existe entre os elementos. O trabalho, a cultura, que eu entendo como esse conhecimento que as pessoas já trazem, é uma cultura geral, uma cultura de massa, mas é o que ele aprendeu em sua vivência. Então isso é cultural. A ciência que é o que a escola está trazendo, a tecnologia que eu vejo como inovação. Então se a escola der conta de intercalar, de integrar na verdade esses quatro elementos, tá pronta, tá pronta a educação profissional! (Entrevista P8. 10/12/2008).

Com base nos dados obtidos, podemos entrever algumas respostas, mesmo que superficiais, a pergunta feita no início da nossa pesquisa. Que representações de trabalho possuem os professores do PROEJA? Concluímos que 90% dos entrevistados têm uma representação próxima daquela que chamaríamos de *senso comum* do trabalho, pois parece que o próprio professor do Proeja não têm muita clareza deste conceito. O esvaziamento do sentido do trabalho e do significado do trabalho como princípio educativo também foi evidenciado nos depoimentos dos professores entrevistados. O que pretendemos agora é pormenorizar esses dados, situando-os com a teoria das representações sociais de Lefebvre.

Vimos no segundo capítulo que Marx não pensa o trabalho de forma meramente abstrata, mas ao contrário ele analisa esta categoria contextualmente, ou seja, dentro de uma historicidade dada. Assim as formas de trabalho na Antiguidade clássica Romana diferenciavam-se fundamentalmente das formas de trabalho no Oriente, por exemplo, ou da Idade Média Européia. Com isso queremos dizer é que a representação que cada sociedade faz do trabalho, está determinada pela forma social em que a mesma se apresenta cotidianamente nas relações de produção. No entanto, estas sociedades pré-capitalistas tinham como fundamento econômico-social a produção voltada para o valor de uso. Isto significa que o nível de competição tanto entre os produtores como entre os apropriadores era fundamentalmente insignificante,

pois o objetivo não era o grande mercado, mas sim a subsistência da comunidade local.

O contrário acontece na sociedade do modo de produção capitalista. Esta forma social fundamenta-se não no valor de uso, mas sim no valor de troca. Aqui o trabalhador necessita qualificar e requalificar constantemente sua força de trabalho para enfrentar a cada vez mais elevada competição no mercado pelos postos de trabalho. Isto significa que no capitalismo a competição entre os trabalhadores é fator determinante na organização do trabalho social, pois o exército de reserva, formado pela cada vez mais elevada massa de desempregados, pressiona o indivíduo no sentido da auto-qualificação, tal qual a noção de “empreendedorismo”, tão difundida atualmente no discurso da Administração.

Esta competitividade individualista entre os trabalhadores gera a partir de um discurso ideológico formas de representação do trabalho, sobretudo voltadas à qualificação profissional com vistas a uma possível ascensão econômico-social. Neste sentido, parece-nos correto afirmar que as representações mais comuns desveladas no conteúdo das entrevistas afirmam esta dimensão técnica do trabalho, que justifica a ascensão ou decadência social do indivíduo.⁴⁰

Assim, foi possível confirmar que as *representações* são regadas de diferentes significações, substitui as coisas e resulta de uma atividade, ou da vivência singular de cada indivíduo, de um grupo, ou de uma classe, num contexto específico. De tal forma que o modo de existência de uma representação só se concebe levando em conta as condições materiais do representado.

Henri Lefebvre, tal como Marx, pensa o trabalho em sua historicidade. Para o filósofo Francês, as representações do trabalho na sociedade capitalista são impulsionadas, segundo os imperativos do capital, que utiliza as diferentes formas para sua difusão. Assim a competição entre os indivíduos faz com que os mesmos trilhem uma carreira profissional individual, vencendo assim a competição pelo posto de trabalho. Quando o sujeito fracassa, o discurso ideológico burguês o coloca como culpado e desqualificado para as exigências do mercado de trabalho atual. Ou seja, nesta sociedade as representações têm

⁴⁰ Esta discussão também é realizada por Frigotto, Ferretti, entre outros.

o poder de forjar a base sobre a qual se estabelecem estas relações. (LEFEBVRE, 2006)

Assim, no conteúdo das entrevistas realizadas o que se percebe é que por mais que os professores coloquem a importância da formação humana para os alunos do PROEJA, subjaz aos seus argumentos a representação do trabalho qualificado como forma de ascensão social, primando pelo imediatismo da prática.

O constante incremento tecnológico no processo produtivo aparece como o elemento libertador do indivíduo perante o trabalho, pois o trabalho pesado é agora executado pela máquina e o trabalhador aparenta possuir maior grau de liberdade perante o trabalho em si, como se no capitalismo a tecnologização da produção resultasse ao mesmo tempo menor grau de exploração do trabalhador. Isso fica evidente, por exemplo, quando a professora entrevistada (Entrevista P3.) fala da importância da evolução tecnológica. Parece que a entrevistada não percebe que por mais que a tecnologia, em certa medida, liberte o homem do trabalho braçal, pesado, o desenvolvimento tecnológico no capitalismo não acarreta, necessariamente, maiores índices de liberdade ao trabalhador. A entrevistada representa a evolução tecnológica como sinônimo de emancipação, mas não consegue compreender que não é a máquina em si e por si que proporciona essa emancipação.

Como mostra Marx em *O Capital*, a maquinaria, na sociedade capitalista, incorpora inerente a si o substrato material da emancipação humana em relação ao trabalho. No entanto, ele mostra que a máquina em si não emancipa. Ela necessita ser colocada sobre relações de produção que a tornem um instrumento material desta emancipação: o capitalista emprega a tecnologia, porém, não com o intuito de “melhorar as condições econômico-sociais da humanidade”, mas, ao contrário, apenas para aumentar a eficiência do trabalho assalariado na extração de mais-valia relativa, sem que isto acarrete, ao mesmo tempo, uma diminuição da jornada de trabalho para o operário. Portanto, não houve a eliminação do mecanicismo, mas sim um processo de intelectualização de uma parcela da classe trabalhadora, que neste caso, já não transforma objetos materiais diretamente, mas supervisiona o processo produtivo através de máquinas computadorizadas.

Ricardo Antunes (2000), em sua obra *Adeus ao trabalho?*, reafirma a tese de Marx sobre a centralidade do trabalho como elemento base para compreensão da sociedade capitalista, inclusive para atualidade.

Para Antunes, mesmo com o incremento tecnológico que o capital impõe constantemente ao processo produtivo (a chamada reestruturação produtiva) não retira o trabalho como categoria analítica de base. Neste texto, ao criticar a visão de Jürgen Habermas sobre “a ciência como principal força produtiva”, Antunes afirma que, por mais que a ciência adquira papel cada vez mais crescente e importante no processo tecnológico, esta assim mesmo “encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações entre capital e trabalho, a qual não pode superar. (ANTUNES, 2000, p. 160-161). O autor acrescenta que: “como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre a subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente”. Assim,

(...) ao invés da substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de valores pela esfera comunicacional, da substituição da produção pela informação, o que se pode presenciar no mundo contemporâneo é uma maior inter-relação, uma maior interpenetração entre as atividades produtivas e as atividades improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e as atividades de concepção, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital. O que remete ao desenvolvimento de uma concepção ampliada para se entender sua forma de ser do trabalho no capitalismo contemporâneo, e não à sua negação (ANTUNES, 2000, p. 163).

Assim, por esta perspectiva, podemos afirmar que permanece atual, no essencial, ou seja, em termos dos fundamentos estruturais (ainda que no plano formal as mudanças pareçam significativas), a tese de Marx – sobre o trabalho como sendo a categoria central para a compreensão da sociedade baseada no princípio do capital – parece ainda encontrar subsídios bastante evidentes na atualidade, pois os alicerces que fundamentam a sociedade do século XXI permanecem os mesmos de quando analisados pelo filósofo d’*O Capital* em meados do século XIX. Neste sentido, Henry Lefebvre mostra bem (na segunda metade do século XX) esta perspectiva das formas de se pensar as representações das manifestações sócio-culturais da sociedade do capital. E é baseado nesta perspectiva que acreditamos que para se pensar uma teoria da representação do modo de vida – profissional ou pessoal, coletivo ou individual – neste início do século XXI, tal como proposto nesta pesquisa, faz-se

necessário apresentá-la a partir do princípio da categoria trabalho, tal qual formulada por Marx.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso presente está marcado, do ponto de vista formal, pela crise dos paradigmas nas ciências humanas, abrindo passagens para uma série de reinterpretações sobre os fundamentos sócio-culturais de nossa contemporaneidade. Categorias e conceitos que até bem pouco tempo apareciam como indiscutíveis para a compreensão da sociedade são contestadas e em muitos casos, jogadas para a “lata de lixo da história”. Poucas teorias e categorias foram tão questionadas quanto à pensada por Marx no século XIX. Afirmam seus críticos que as teorias do autor do capital estariam corretas para a sua época, ou seja, para a fase chamada liberal clássica, onde a livre concorrência entre os diversos capitais supostamente predominava. Porém esta fase livre cambista ter-se-ia esgotado, ainda no final do século XIX, a partir da emergência dos grandes monopólios apoiados na forte intervenção do estado. É nesta fase também que teria ocorrido uma

mudança significativa no processo produtivo global, levando ao topo da interpretação economicista da sociedade a questão da ciência, desbancando assim, segundo tais críticos (Cf. Habermas, 1983), o trabalho como categoria central da sociedade capitalista.

Porém, como vimos, por mais que do ponto de vista formal a sociedade burguesa tenha se modificado, ela, no essencial, mantém-se com os pressupostos delineados por Marx há quase dois séculos, onde a categoria trabalho mantém sua centralidade como categoria interpretativa do modo de produção capitalista.

Desta forma, como nossa pesquisa teve como objeto de estudo as representações sobre o trabalho no âmbito do PROEJA – que pretende conjugar conhecimento da educação básica com formação profissional – o desenvolvimento desta pesquisa não seria possível sem apontarmos tais polêmicas que permeiam a categoria trabalho. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa foi se delineando em consonância com os objetivos do grupo de pesquisa – Capes PROEJA. As discussões realizadas a partir das observações sistemáticas, ou dos relatórios produzidos pelos pesquisadores possibilitou-nos o levantamento da problemática e das hipóteses iniciais deste estudo. Entendemos também que as discussões e as produções realizadas nos encontros com o grupo de pesquisa nos trouxeram elementos importantes para o amadurecimento deste estudo.

Entendemos, assim, que a centralidade do trabalho no interior da Proposta do PROEJA e seus limites de aprofundamento teórico apontado no início do terceiro capítulo, reforçou nossa idéia inicial de entrevistar os professores, pois entendemos que ao estabelecer um horizonte para efetividade deste programa, um segundo emergiu, ou seja, a necessidade dos professores compreenderem a categoria trabalho e suas contradições. Portanto, nosso objetivo principal foi analisar como o trabalho é representado pelos professores do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A pesquisa empírica, realizada através das entrevistas, possibilitou os dados para tal investigação.

Observamos nas entrevistas que as representações dos professores apontam para um esvaziamento do sentido do trabalho e do significado do trabalho como princípio educativo e ainda, em geral a ausência de

compreensão da proposta do PROEJA. Os dados das entrevistas apontam algumas respostas, mesmo que superficiais, a nossa pesquisa, como: que a maioria dos professores entrevistados tem uma representação próxima daquela que chamaríamos de *senso comum* do trabalho e ou ainda uma representação que afirma a dimensão técnica do trabalho, do trabalho qualificado como finalidade última para uma possível ascensão econômico-social do indivíduo.

O mesmo suporte teórico que fundamentou as representações serviu à análise da categoria trabalho, pois ao destacarmos que o capitalismo vale-se igualmente do recurso das representações para justificar a realidade desigual do mundo produtivo, evidenciamos que as representações resultam de uma atividade, ou da vivência singular de cada indivíduo, de um grupo, ou de uma classe, em um determinado contexto. (LEFEBVRE, 2006). Assim, a crise do trabalho e as novas determinações do mundo social e produtivo aparecem no discurso dos professores entrevistados, em especial, ao argumentarem sobre o trabalho qualificado como forma de ascensão social.

Acompanhar e registrar o processo de implantação do Proeja no estado do Paraná, a formação dos professores, e por último a realização das entrevistas, nos fez não perder de vista, mas reafirmar as hipóteses iniciais desta pesquisa. I) a proposição do trabalho na proposta curricular do PROEJA leva ao entendimento reduzido do conceito de trabalho. II) O uso instrumental do conceito de trabalho e a não reconstrução histórica no âmbito da política levam a um esvaziamento do sentido do trabalho e do significado do trabalho como princípio educativo.

Essa redução ou esvaziamento da categoria trabalho evidenciada no percurso da pesquisa nos permite sinalizar os limites para a efetividade do *trabalho* como centralidade da Proposta do PROEJA. Primeiro, porque a análise dos documentos oficiais visualizou apenas uma tentativa formal de incorporação da categoria trabalho e do trabalho definido como princípio educativo. Evidentemente, os limites na apropriação do trabalho como princípio educativo, conceitualmente, já é um dado significativo para a não compreensão, por parte dos professores, de como esta proposta poderia ser materializada na prática pedagógica. Segundo, a incorporação do trabalho como princípio educativo no discurso dos professores, é ainda mais fragilizada, pois a maioria dos professores não incorporou nem a nível formal esta proposição.

Estes limites aparecem, em especial, nas manifestações dos professores sobre as subcategorias estabelecidas para cada trecho da entrevista: i) a educação profissional e a relação entre educação e trabalho; ii) a articulação entre conhecimento básico e específico e, iii) organização curricular e a centralidade do trabalho. Os professores ao falarem sobre estas subcategorias revelaram uma ausência de compreensão da proposta do PROEJA, ou ainda um esvaziamento teórico dos professores, em especial, sobre a integração curricular entre a EJA e a educação profissional, indicando-nos, pois, uma possível problemática para outros estudos.

Destas subcategorias foi-nos possível visualizar, por exemplo, que, ao tratar da relação entre teoria e prática, os professores freqüentemente sustentam a importância dessa unidade, porém parecem não compreender quais seriam as reais condições para que isso aconteça. Ou seja, apesar da relação entre a teoria e prática ter tido espaço significativo nas manifestações verbais dos professores, percebemos que discutem esta relação apenas de forma bastante abstrata – como uma relação entre a experiência da prática e o conhecimento teórico – sem demonstrar compreensão do sentido concreto desta relação.

Por outro lado, percebemos que alguns dos entrevistados (ainda que a parte minoritária deles), ao falarem sobre a organização curricular – especialmente a partir da consideração da unidade dos conhecimentos gerais e específicos – elementos que contestam e colocam em dúvida a eficácia da aplicabilidade do Documento Orientador, destacando sua fragilidade (do Documento) ao mostrar um tomar posicionamento claro com relação à concepção dos eixos trabalho, ciência e cultura.

Os dados das entrevistas apontam também limites na forma como os professores têm pensando a integração curricular entre a EJA e a educação profissional. Entre os principais limites apresentados pelos entrevistados aparecem aquelas que evidenciam as “disputas territoriais” do espaço escolar, onde a questão curricular propriamente acaba ficando em segundo plano, bem como o fato de haver certa apropriação *formal* das proposições da reforma curricular por parte de algumas escolas sem que o *conteúdo* propriamente dito da proposta do Proeja seja efetivamente aplicado em sua prática pedagógica.

Diante da análise do material discursivo coletado nas entrevistas acreditamos ser possível assegurar com certa clareza que as mesmas

parecem revelar a ausência de compreensão da proposta do PROEJA por parte dos professores que ministram as aulas do Programa, bem como certo “esvaziamento teórico” dos mesmos com relação à compreensão da categoria trabalho e de suas subcategorias, por nós analisadas.

Além destas limitações empíricas percebidas diretamente no processo de análise das entrevistas, há que se apontar também que a não possibilidade de efetivação completa do Programa do PROEJA (bem como programas similares) está ligada à própria estrutura alienante da sociedade capitalista, ou seja, ao próprio aprofundamento cada vez maior da divisão do trabalho na sociedade, que obriga os indivíduos a tornarem-se cada vez mais especialistas em determinado ramo da produção, impossibilitando-lhes, pois, a compressão da totalidade do processo. Assim sendo, quando o indivíduo procura uma formação a intenção primordial dele, em geral, não é o conhecimento em si e por si (no sentido do “amor ao saber” *desinteressado*, como dizia Sócrates), mas, sobretudo um conhecimento técnico específico que lhe um retorno material imediato, pois o móvel ali é sua inserção no mercado de trabalho. Isto se dá porque os próprios indivíduos se representam na sociedade de forma limitada, como seres parciais e com desejos e perspectivas limitadas.

Por fim, pensamos que essa discussão como um todo adensa a hipótese de que a representação do trabalho que os professores do PROEJA possuem é coerente com essa época histórica, ou seja, é marcada pela parcialidade, fragmentação e aligeiramento da formação do professor. Por isso, sugerimos que outras pesquisas possam acompanhar a formação inicial ou continuada dos professores, e sua prática pedagógica na continuidade desse programa, com o aprofundamento teórico na formação dos mesmos, para que avanços na formação dos trabalhadores, em alguma medida, possam ser vislumbrados para além do tecnicismo imperante na educação profissional atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria José P. M. *Expectativas sobre desempenho do professor de física e possíveis conseqüências em suas representações*. Revista Ciência & Educação. Acesso em 08.01.2008, em WWW2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/include/getdoc.php?id=306&article=126&mode=pdf.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7ed. Campinas, SP: Cortez, 2000.

ARANHA, Antonia Vitoria Soares. Representações de classe e trabalho no Brasil sob o impacto da escravidão. In: Diálogos sobre trabalho: Perspectiva multidisciplinar/ Antonia V.S Aranha, Daisy M. Cunha, João B Laudares (orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2005.

AULER, Décio & DELIZOICOV, Demetrio. Ciência Tecnologia-sociedade: relações estabelecidas por professores de ciência. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol.5, Nº2, 2006. Acesso em 10.11.2007, em http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART8_Vol5_N2.pdf.

AVILA, Alais Ribeiro. O olho da rua. As representações de trabalho de adolescentes: uma fábrica de calçados. Universidade de São Paulo/Educação. FEUSP (tese de doutorado), 2002.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA. Documento Base*. Brasília, 2006.

_____. Presidência da República. *Decreto 2.208/97*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5840* de 13 de julho de 2006 institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5.154* de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20-12-1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma opinião sobre as representações sociais*. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion & MALERBA, Jurandir (orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: In: *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. Mediações do Mundo do Trabalho. A fotografia como fonte histórica. In: *Capitalismo: trabalho e educação*. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luiz Sanfelice (orgs.). 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR, 2004.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

_____. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*, Rio de Janeiro. Nº 11, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos*. IN: *Trabalho e conhecimento: dilema na educação do trabalhador*/Carlos Minayo Gomes...[et al.]. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (orgs.) Ensino Médio Integrado. Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: *Cadernos do Cárcere*. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: 2000.

_____. Americanismo e Fordismo. In: *Cadernos do Cárcere*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2001.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência enquanto "Ideologia"*. In: Textos Escolhidos. Walter Benjamim [et al] 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. 10ª edição. São Paulo: Loyola, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: Pedrinho A. Guaresch e Sandra Jovchelovitch (org.s) Textos em representações sociais. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KLEIN, Bianca; SILVA, Graziela L. R. A Inclusão e a ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio do PROEJA: avanço no discurso instituído?. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KLEIN, Lígia. Palestra ministrada aos professores do PROEJA. Faxinal do Céu, PR: maio de 2008.

LEFEBVRE, Henri. La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones/Henri Lefebvre; trad. de Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. México: FCE, 2006.

LIMA FILHO, D. L.; CÊA, G. S. S.; DEITOS, R. A. *O PROEJA E AS POSSIBILIDADES DE SUA AFIRMAÇÃO COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA: O FINANCIAMENTO EM QUESTÃO*. In: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Trajetórias e processos de ensinar e

aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. único. p. 1-16.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 3ª ed. São Paulo: EPU, 1996.

LUKÁCS, G. O Trabalho. In: *Ontologia do ser social*. Trad. De Ivo Toned. Mimeo. 1981.

LUTFI, Eulina Pacheco, Sochaczewski, Suzanna e JAHNEL, Teresa C. As representações e o possível. In: Martins, José de Souza (org) *Henri Lefebvre e o Retorno a dialética*. Editora Hucitec. São Paulo, 1996.

MANACORDA, Mario A. O princípio educativo em Gramsci. trad. Por Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. 2.ed. Vol. I (1983), Vol. II (1985). São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os economistas).

_____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I. Tomos I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.

_____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1999. Tradução de José Carlos Bruni e Marco A. Nogueira.

_____. Formas que precedem a produção capitalista. In: *Grundrisse: Elementos fundamentais para la critica de la economia politica (Borrador) 1857-1858*. Volume I. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores. 1971; tradução de Pedro Scoron. p. 433-477.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia clássica. In: JOVCHELOVITCH, Sandra, GUARESCHI, Pedrinho (orgs). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1987.

MOURA, Dante Henrique. Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Acesso em 15.01.08, em www.cefetrn.br/.../especializacao-proeja/material-de-politicas/75_proeja_ufpb_coloquio.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomes ... [et al.] – 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVIERA, F. & WERBA, G. C. *Representações sociais*. In: STREY, N. M...[et al.]. Psicologia social contemporânea. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PARANÁ. SEED/DET. Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, 2007. (Documento Orientador). 1ª versão.

PARANÁ, SEED/DET. Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos. Curitiba, 2005.

PARANÁ, SEED/DET. Plano do curso técnico em Administração. Curitiba, 2007. 1ª versão.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. Revista de Ciências da Educação, Sísifo. Jan/abr 07. Acesso em 11.01.2008, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v.12, n. 34. Jan/abr. 2007.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do ensino médio integrado. In: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construção a partir da implantação na rede pública estadual. Paraná: SEED, 2008.

SILVA, Mônica R.; CORSO, Angela M., ALMEIDA, Adriana. O princípio educativo do trabalho no âmbito do Documento Base do PROEJA – Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Itajaí: ANPED, 2008.

SILVA, Mônica; CORSO, Angela, ALMEIDA, Adriana. A implantação do PROEJA no Paraná: percursos e percalços da construção de uma perspectiva curricular integrada. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática

de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
UTFPR, UFPR, UNIOESTE. Relatório dos Pesquisadores da Pesquisa PROEJA. Curitiba, 2008.

APÊNDICE

Instrumento de coleta de dados (entrevistas)

Caro professor, agradeço sua participação para a realização da pesquisa intitulada “As representações do trabalho no âmbito do PROEJA” e solicito que leia com atenção o roteiro a seguir:

Roteiro

Esta entrevista será realizada com base em alguns trechos retirados dos Fundamentos Políticos e Pedagógicos, do estado do Paraná. Denominou-se cada trecho extraído do referido Documento de “situação”. Assim, o participante deverá ler cada situação e discorrer oralmente sobre a mesma. Para isso, terá o tempo que achar necessário para iniciar sua exposição e também o tempo que convir-lhe para falar sobre cada situação. A organização da entrevista consiste na leitura da primeira situação, sucedida de análise; leitura da situação seguinte e respectiva análise e assim sucessivamente até as análises de todas as situações. O participante poderá se recusar a analisar

qualquer situação ou retirar o consentimento a qualquer momento sem que isso lhe implique algum prejuízo. A utilização das informações obtidas será conduzida respeitando os princípios éticos, mantendo sigilo e confidencialidade dos dados, bem como anonimato dos participantes. É importante ressaltar que não haverá devolutiva da entrevista ao participante e as informações adquiridas serão para fins de estudo mediante as condições estabelecidas acima. Salienta-se ainda que é essencial para a presente pesquisa a explicitação da real opinião pelo participante sobre cada situação selecionada.

1ª Situação:

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de educação profissional.

2ª Situação:

A educação profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos enquanto “lócus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa, contemplando as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional.

3ª Situação:

“... a organização curricular deve promover a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, respondendo às novas formas de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um

novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente.

4ª situação:

“a) A integração de conhecimentos da formação geral e profissional não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõem as áreas do conhecimento.” (p.19)

5ª Situação:

A centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades.