

EDUCAÇÃO INTEGRAL DO TRABALHADOR: UMA ANÁLISE DO PROEJA A PARTIR DA PROPOSTA DE ESCOLA UNITÁRIA DE ANTONIO GRAMSCI¹

Helen Cristina de Oliveira – UNESPAR/PARANAVAÍ

Resumo

Este estudo de caráter teórico analisa a proposta de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos trazida pelo Decreto N° 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, como Política Pública Nacional para a Educação e a formação profissional dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil. Aponta os limites e fragilidades da proposta do PROEJA, apresentada em seu Documento Base para o Nível Médio, no que diz respeito à formação integral do trabalhador, a partir da proposta de Escola Unitária de Antonio Gramsci. Este trabalho está dividido em duas partes: a primeira coteja o conceito de Educação Integrada, proposta do Proeja, com o conceito de Educação Integral trazido por Gramsci; na segunda, refletimos sobre o percurso histórico brasileiro que levou à luta por uma Educação Integral a transmutar-se em Educação Integrada. Para esse estudo foi realizada uma revisão bibliográfica do Caderno 12 dos Cadernos do Cárcere de Antônio Gramsci, do Documento Base PROEJA de Nível Médio, e do livro Ensino Médio Integrado de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.

Introdução

A ideia de uma formação profissional para os alunos da Educação de Jovens e Adultos se materializou em 2005 no governo Lula, quando foi editada a Portaria n. 2.080/2005 que obrigou os Institutos Federais a destinar 10% de suas vagas para os alunos da EJA em cursos que integrassem formação geral e profissional. Tal ação desencadeou posteriormente a aprovação do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 que mantinha a obrigatoriedade dos Institutos Federais no atendimento aos alunos da EJA de nível Médio. Por apresentar fragilidades, entre outros aspectos, em sua abrangência, (sua oferta limitava-se à educação profissional técnica em cursos de Ensino Médio) o Decreto de 2005 substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Este sim instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, objeto de análise deste texto (CHILANTE, 2013 p. 256).

¹ O artigo aqui apresentado é parte da monografia de especialização concluída em 2013 no Curso de Especialização Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades (CEICH), oferecido pela Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí e teve a orientação da Profa. Dra. Edinéia Fátima Navarro Chilante.

O Decreto nº 5.840 de 2006, que instituiu o Proeja e, ainda em vigência, trouxe a reboque a necessidade da produção de documentos que pudessem orientar a implantação dos cursos nas escolas técnicas federais e nas redes estaduais e municipais de ensino. Assim, foram elaborados, no âmbito do Ministério da Educação, os denominados “Documentos Bases do PROEJA”, um para cada nível de abrangência do Programa. De acordo com o Decreto 5.840/2006, a oferta do Proeja na Educação Básica, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, poderá acontecer em Nível Fundamental: Formação Inicial e Continuada e em Nível Médio: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como também poderá contemplar a especificidade indígena, com a oferta na Educação Básica, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Para este estudo tomamos como referência o Documento Base para a oferta do PROEJA de Ensino Médio².

Ao analisar o Documento Base observamos que o PROEJA está fundamentado em uma Política de governo voltada à formação, numa perspectiva de integração do “trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007, p.35), com objetivo de enriquecer os aspectos: científico, cultural, político e profissional da população, voltado ao não desmembramento dessas dimensões no mundo concreto.

Em função disso, configura-se como uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados do PROEJA a “capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com formação profissional, ou seja, a formação integral do educando” (BRASIL, 2007, p.35), vislumbrando a integração social, que compreende as relações do mundo do trabalho, porém não se resume a ele, o que possibilita o prosseguimento nos estudos.

Em linhas gerais, o Programa objetiva a formação de “cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente”, compreendendo um ideário maior que é a “transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2007, p.35).

Podemos verificar que tais objetivos estão fundamentados numa concepção progressista de educação, galgada por educadores desde os anos de 1980, época em que no Brasil acontecia um período de redemocratização do Estado, consequência do fim da Ditadura Militar.

² Documento Base Versão 2007.

Vale ressaltar que tais educadores (dentre eles: Ciavatta, Ramos, Frigotto) se fundamentaram no intelectual político Antonio Gramsci comunista, que viveu na Itália, durante os anos de 1891 a 1937. Gramsci liderou a revolução proletária na Itália, porém sem êxito, foi preso em 1926 pelo regime fascista. Recluso, Gramsci não deixou de sonhar com uma sociedade mais justa e igualitária, e no cárcere escreveu, dentre tantos textos brilhantes, uma proposta de educação que viesse a contemplar uma formação integral do homem, objetivando sua emancipação, tendo o trabalho como princípio educativo. Essa proposta de uma *educação integral* traz o nome de Escola Unitária.

No Documento Base do PROEJA, o currículo proposto para o Ensino Médio, apesar de abrir a possibilidade de oferta concomitante³ e subsequente⁴, prevista no Decreto nº 5.154/04 e no Decreto nº 5.840/2006, se volta especificamente para a oferta *integrada*, efetivando-se, neste sentido, num *Currículo Integrado*. Podemos perceber aqui política educacional no Brasil se apropria do discurso da *educação integral* sob os princípios da escola Unitária de Gramsci, mas, materializa tais princípios por meio do Currículo Integrado.

Para entender este processo é pertinente lembrar que, no Brasil, a década de 1990 foi marcada pela introdução de políticas neoliberais, organizando o país em “Estado Mínimo”, em detrimento ao “Estado de bem Estar Social”. Neste contexto, os gastos no setor social foram reduzidos, trazendo a reboque mudanças estruturais nas Políticas Públicas Nacionais para Educação, dentre elas a desarticulação dos cursos técnicos profissionalizantes com a aprovação em 1997 do Decreto n. 2.208/97, ainda sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso, escoando a demanda de profissionalização para o setor privado. Somente em 2004, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto n. 2.208/97 foi substituído pelo Decreto 5.154/2004, que propõe a organização do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) defendem o Ensino Médio Integrado à educação profissional e analisam o estrago causado pelo Decreto n. 2.208/97, aprovado pelo então governo de Fernando Henrique Cardoso no final dos anos de 1990. O contexto político no momento da aprovação era fortemente marcado pelas políticas de governo neoliberais, que no ver dos autores propunha “(...) regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005. p. 25), proporcionando um desmonte na oferta pública e expansão privada da Educação Profissional em nível Médio na Educação Básica.

³ A oferta Concomitante ocorre por meio de matrículas distintas, uma para o Ensino Médio outra para o Ensino Profissionalizante, podendo ser na mesma instituição ou em instituições diferentes.

⁴ A oferta Subsequente se destina àqueles que já concluíram o Ensino Médio da Educação Básica.

É necessário considerar que, com a oferta da Educação Profissional administrada pelo setor privado, os conceitos neoliberais de competitividade, qualidade total, empreendedorismo, flexibilização tanto do trabalhador como das leis trabalhistas, estavam sendo disseminados sem limites, ou seja, acontecia um real “adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15).

No contexto de revogação do Decreto n. 2.208/97 os autores citados defendiam um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pensando em uma “travessia” possível (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 20) para uma formação unitária, humanística e emancipatória, tal qual a idealizada por Gramsci.

Educação Integrada x Educação Integral do Trabalhador

Ao revisitar textos que discorrem sobre a Educação Integral do trabalhador pudemos compreender que se trata de uma utopia formulada por intelectuais socialistas, que sonhavam com uma sociedade que superasse uma organização social dividida em classes e vislumbravam uma organização social comunista. Podemos, tal como Ciavatta (2008), citar como representantes deste pensamento: Marx, Lukács e Gramsci, pensadores que compreendiam que a educação do homem deveria ser “omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico tecnológica” (CIAVATA, in PARANÁ, 2008, p. 85), ou seja, uma formação completa, diferente daquela que cinde o fazer e o pensar.

As origens da ideia de uma formação integrada no Brasil remontam a meados dos anos 1980, com intelectuais reunidos em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no contexto de lutas pela aprovação da nova constituição para o país. Neste contexto, um grupo de estudiosos, intelectuais e educadores e representantes de movimentos sociais se reuniram para a “elaboração do capítulo sobre a Educação na Constituição, aprovada em 1988” (PARANÁ, 2008, p.79). O mesmo grupo que discutiu o capítulo sobre a Educação na Constituição, pensou o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os debates, na época, apontavam para uma educação pública, gratuita, universal, laica, politécnica, fundamentada em Marx, e unitária, fundamentada em Gramsci, compreendendo o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva de crítica à educação/profissionalização alienada, mercadológica vigente na Lei 5.692/71⁵.

⁵ Segundo Saviani (2011, p.36) está Lei foi instituída num momento de “aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente” no Brasil, que implantou oficialmente a

Os debates em torno desses novos encaminhamentos à educação, conquistados na Constituição Federal de 1988, foram frustrados com a aprovação da atual LDB 9394/96. Isto porque o teor do texto aprovado trouxe o desprezo pelo trabalho desenvolvido pelo grupo de intelectuais progressistas envolvidos nas lutas sociais dos anos 1980, em prol de uma educação não dual. Vale ressaltar, que o contexto social que envolveu sua aprovação é de uma forte corrente neoliberal difundida por uma noção de globalização capitalista. Demerval Saviani (2011), em seu livro *A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas*, esclarece muito bem esse fato e deixa clara a distância entre o proposto e o que foi materializado na atual LDB.

Em função disso, é que a proposta de uma formação integrada só pode ser compreendida no contexto social capitalista como uma travessia possível (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2010) rumo a uma educação unitária politécnica fundamentada em Gramsci, idealizada por intelectuais progressistas envolvidos nas lutas por uma sociedade igualitária, não excludente, porém não materializada devido às tensões políticas e econômicas que insistem em perpetuar as desigualdades entre os homens.

Educação Integrada: conceito e concepção

A década de 1990 trouxe para a Educação Profissional no Brasil uma série de mudanças que consolidaram de vez a separação entre a educação geral e a formação profissional no âmbito das políticas públicas. O instrumento legal utilizado para isso foi o Decreto Federal 2208/97 que impedia a organização de turmas de educação geral e formação profissional em matrícula única num mesmo estabelecimento de ensino.

Foi somente em 2004 que o governo brasileiro aprovou o Decreto 5.154/2004 que revogou o Decreto 2208/97 e trouxe a possibilidade de organização de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, desarticulados nos anos finais de 1990, auge da política de governo neoliberal. O atual Decreto (5.154/2004) prevê a possibilidade de integração entre Ensino Médio e o Ensino Profissional, nos seguintes termos:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n.º 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

(...) § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à

tendência produtivista e Pedagogia Tecniciста em todas as escolas do país, reformando os cursos de 1º e 2º Graus. O 2º Grau foi organizado em habilitações profissionais com um núcleo comum (educação geral).

habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 2004 **negrito nosso**).

Por formação integrada Maria Ciavatta entende que se trata de uma sugestão de “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”, tomando o trabalho como princípio educativo, descaracterizando-o como fim apenas econômico no sistema de produção. Ainda, esclarece que, uma educação geral integrada à Educação profissional é a compreensão de que a “educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos. Nela se dá a preparação para o trabalho: quer nos processos produtivos, quer nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA in PARANÁ, 2008, p. 82). Ciavatta continua sua ideia e cita Ramos quando a autora explica que a integração pode ser sintetizada em três sentidos:

(I) a formação omnilateral que é ‘a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo’; (II) a indissociabilidade entre a educação básica e a educação profissional como possibilidade para a juventude de inserção social e de sobrevivência econômica; (III) e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade e forma de superar o positivismo e o mecanicismo das ciências (CIAVATTA in PARANÁ, 2008, p. 84).

A partir dessas reflexões podemos dizer que a proposta de formação integral, delineada no nível de ensino médio, denominada Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, apresenta-se como uma forma ousada de conceber a Educação. Isto porque prevê para esta etapa do ensino uma formação crítica objetivando uma travessia possível rumo ao ideário utópico de organização não apenas educacional como também social.

Educação Integral do Trabalhador: A Escola Unitária de Gramsci⁶

A concepção de Educação Integral encontra-se nos escritos de Antônio Gramsci (2000), em que propunha uma educação “desinteressada”, que visava à formação do homem integral, objetivando sua emancipação. Ao adentrarmos nos textos de Gramsci, percebemos uma crítica a respeito das escolas profissionais de seu tempo (1891 a 1937).

⁶ Parte do contido nesta unidade foi anteriormente apresentado em comunicação, assim como publicado em anais da XI Jornada de Pedagogia da FAFIPA - 24 a 27 de setembro de 2012. Paranavaí - Pr: Fafipa, 2012. p. 412-425, com título: **Uma análise sobre a proposta de educação unitária nos escritos de Antonio Gramsci**, referenciado neste trabalho como: OLIVEIRA e MOLINA, 2012.

A Escola de educação técnica profissional era vista no senso comum como algo democrático, que valorizava o trabalhador qualificando-o como técnico. No entanto, Gramsci a percebia como um mecanismo que “(...) tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática.” Estas “diferenças tradicionais” nada mais são que a divisão de classe: os dominados (sem direito a pensar, não emancipados) e os dominadores (quem detém o poder econômico, político e intelectual). Sobre democracia enfatiza:

(...) a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a essa finalidade (GRAMSCI, 2000, p.50).

Portanto, defende a escola pública sem interesse na formação profissional imediata, mantida pelo governo. A escola única, pensada por Gramsci, se fundamenta no campo da razão, levando em consideração todos condicionantes de seu momento histórico, no qual a existência do desenvolvimento industrial encaminha a sociedade, tanto rural como urbana, para a formação de um novo tipo de intelectuais urbanos.

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste modo tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Diante disto, Gramsci propõe um equilíbrio entre formação humana e formação técnica, sem ilusões utópicas. Ele justifica sua proposta ao refletir sobre o trabalho do técnico político, profissional puramente técnico (sem formação de cultura geral), que ao exercer sua função tende a estar em desacordo com a sua realidade e, assim, propenso a não exercer sua função de maneira justa⁷.

A organização da escola única de cultura geral prevê um currículo escolar em vários níveis, levando em consideração a idade o desenvolvimento dos alunos. Esta escola tem como objetivo elevar a certo grau: a “maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e certa autonomia na orientação e na iniciativa”, para depois inseri-los na sociedade (GRAMSCI, 2000, p. 36).

A fixação de idade escolar obrigatória esbarra em condições de ordem puramente econômica, uma vez que esta pode exigir a inserção dos jovens no mercado de trabalho de

⁷ “O dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política.” (GRAMSCI, 2000, p. 35).

acordo com as necessidades socioeconômicas. Dentro dessa realidade, Gramsci não estabelece uma idade escolar exata.

Um ponto interessante estabelecido nesta concepção de escola é a participação do Estado seu como mantenedor. Verificamos nos relatos elaborados em seus textos que a educação naquele período histórico (1930) era de responsabilidade da família e acontecia, em sua maioria, no setor privado.

Esta proposta de educação coloca o Estado como responsável pela educação, vislumbrando uma educação pública e gratuita para todos. Este processo demanda uma organização eficiente, ampliando o número de professores, investindo em prédios e material científico, ou seja, demanda uma grande ampliação orçamentária dos cofres públicos destinada à educação.

Quanto aos professores, ele sugere a ampliação do número dos mesmos, pensando que “(...) a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor”, ou seja, salas de aulas com poucos alunos por professor. No que se refere aos prédios, estes devem ser organizados pensando em um ensino de tempo integral, prevendo infraestrutura de dormitórios, refeitórios, bibliotecas, auditórios, entre outros (GRAMSCI, 2000, p. 37).

Outra especificidade, na organização desta escola unitária, está em seus níveis. O primeiro nível (inicial) de três a quatro anos, destinado ao ensino elementar (ler, escrever, calcular, conhecimento de geografia e história), também deveria desenvolver conhecimentos a respeito de deveres e direitos, ou seja, primeiras noções de Estado e sociedade civil, dentro de uma perspectiva de nova concepção de mundo, contra as concepções “folclóricas”, de senso comum, disseminadas nos diversos ambientes sociais tradicionais (entre eles a igreja).

Para dar uma ideia de seu pensamento em relação ao posicionamento metodológico/didático para as séries iniciais, encontramos a frase: “O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos” (GRAMSCI, 2000, p. 37). Essa afirmação é resultado de um profundo trabalho intelectual, transparecido ao escrever suas cartas no cárcere à família, tratando dos assuntos de educação de seus filhos (na União Soviética) e de seus sobrinhos (na Itália).

Gramsci entra em questionamento sobre a teoria do autoritarismo jesuítico e do espontaneísmo rousseauiano⁸ – inatismo (essas ideias surgem com o objetivo de contrapor o

⁸ Na concepção de Rousseau, a educação deve ocorrer de maneira natural, sem as influências do meio social e com a orientação de um pedagogo que contribua para a formação do jovem com finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. É importante lembrar, entretanto, que “natureza” para Rousseau tem no mínimo três significações distintas: “1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres

autoritarismo jesuítico), na tentativa de elaborar uma concepção original de educação. Manacorda, em sua obra *O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e fordismo* desenvolve uma interpretação bem elaborada desta problemática, analisa-a desde as primeiras cartas carcerárias e esclarece:

(...) Descartado, de qualquer forma, sem vestígios, o velho autoritarismo, ele capta perfeitamente a contradição do espontaneísmo, cujo respeito pela criança traduz-se, na prática, no abandono da criança. (...). Abandono traduzido na renúncia de educar, de “formar o homem segundo um plano humano” (MANACORDA, 2008, p. 86).

Porém, não é por se posicionar contra o espontaneísmo que irá defender o autoritarismo jesuítico, muito pelo contrário, ele mesmo passou por uma educação assim, e não traz boas lembranças da coerção recebida na ocasião.

Gramsci tira desse autoritarismo jesuítico o que é bom, ou seja, a disciplina e o rigor nos estudos, algo fundamental para a formação intelectual. Voltando à organização da Escola Unitária, aos 15 ou 16 anos o estudante concluiria todos os graus, ou seja, a segunda fase da escola unitária teria uma duração em torno de 6 anos.

Percebe-se, dentro desta proposta, a necessidade de organizar paralelamente uma rede de creches, com o objetivo de habituar as crianças, ainda na infância, à disciplina nos estudos. Isto porque, a classe dos intelectuais, por já estar familiarizada com o rigor dos estudos em suas vidas, reproduzia em seus filhos o mesmo bom hábito.

Ao contrário, os filhos dos não intelectuais (subalternos – trabalhadores), ao entrarem na escola em idade regular, sem terem tido contato com os livros, com revistas e jornais (ou seja, sem uma pré-formação), encontram dificuldades no processo de aprendizagem, torna-o moroso, sem o rendimento necessário para um bom desenvolvimento intelectual. Neste panorama, a creche seria uma pré-escola, onde seria possível organizar desde a idade pueril o hábito e a disciplina para o estudo.

A última fase da escola unitária, destinada aos jovens, teria o cuidado e a sensibilidade de ser concebida como fase decisiva na vida de seus estudantes, “no qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’”, proporcionaria a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, imprescindíveis para o prosseguimento da vida acadêmica, em uma universidade ou no mercado de trabalho, diferente dos “Liceus”, que nada se diferenciavam dos ensinamentos das fases anteriores (GRAMSCI, 2000, p.38).

de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado genuíno” (CAMBI, 1999, p. 346).

Ainda sobre a última fase, o estudante entraria em contato com o “aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida”, Gramsci enfatiza que “esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos” (GRAMSCI, 2000, p. 39). A sugestão metodológica era de que para esta fase seria importante o trabalho organizado em seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais, nos quais o aluno seria instigado a investigar e a conhecer. Buscaria uma verdade (verdade mesmo velha, fruto do conhecimento acumulado pela humanidade). Neste caso, não se propõe a busca de algo inédito ou inovador (GRAMSCI, 2000, p. 39).

O que é valorizado, nesse período, é o processo de criação, na busca e no comprometimento intelectual para conhecer uma verdade mesmo já existente, utilizando-se de um esforço e de uma disciplina já bem alicerçados na infância, nos primeiros contatos com os estudos. Portanto, configura-se como objetivo central a maturidade intelectual do estudante, o que proporcionará a descoberta de verdades novas. Ou seja, os fundamentos das ciências e da pesquisa “serão recolhidas as **indicações orgânicas para orientação profissional**” (GRAMSCI, 2000, p. 40 grifo nosso) e o papel do professor seria o de guiar o educando para o caminho da aprendizagem.

É, nesse processo que, para o autor, se daria o “(...) início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2000, p. 40). Concluída esta fase, a profissionalização destes jovens ficaria sob a responsabilidade da Academia, juntamente com as Escolas de Nível Superior (Militares, Navais, dentre outras).

Gramsci pensou essa escola (talvez utópica) como parte de um plano de governo socialista, levando em consideração a sociedade capitalista em que ele vivia, nas décadas de 1920 a 1930 na Itália. Consideramos que essa proposta foi idealizada especificamente para aquele momento histórico, porém, ainda não é descartada, uma vez que vivemos no Brasil em pleno vigor capitalista, talvez com dificuldades (exploração do trabalho, trabalho escravo, desigualdades, pobreza, miséria) e necessidades ainda mais acentuadas que no momento histórico vivido por Gramsci.

Enfim, uma Educação Integral, omnilateral, não dual, humanista, formativa, que desenvolve um equilíbrio entre trabalho manual e trabalho intelectual, talvez seja o caminho a ser percorrido com vistas a uma sociedade mais justa, livre de desigualdades e exploração social. Esta seria, portanto a proposta de uma educação Integral.

Da Educação Integral à Educação Integrada na Política de Educação Profissional no Brasil

Neste ponto explicitamos a materialidade econômica e política que levou à concretização de uma educação Integrada no Brasil em detrimento da formação Integral do Trabalhador tal como proposto pelos intelectuais socialistas e defendido, no Brasil, durante o processo de discussões que culminou com a aprovação da Constituição Federal de 1988.

O contexto a que nos referimos aqui, diz respeito às mudanças nas formas de produção caracterizadas pela passagem do fordismo/taylorismo para a produção toyotista e, concomitante, às condições políticas que permitiram no Brasil a retomada dos cursos na forma integrada.

Toyotismo e a educação do trabalhador

Como resposta à crise capitalista de 1960 a 1970, causada pelo acúmulo de capital em grandes máquinas e em produtos que não eram consumidos na mesma proporção em que eram produzidos, o capital se reestruturou à custa de corte em salários e empregos, causando uma grande recessão. Batista relata que:

Ao responder a essa crise o capital tomou atitudes capazes de mudar radicalmente a história do capitalismo. Emergiu, a partir de então, um processo de reestruturação produtiva, que se apoia nas inovações tecnológicas em novos dispositivos organizacionais (BATISTA, 2011, p. 151).

A este novo processo de reestruturação produtiva deu-se o nome de toyotismo. Iniciado primeiramente no Japão, o toyotismo rapidamente se expandiu por diversos países, até chegar ao Brasil trazendo alterações nas relações entre capital e trabalho com a disseminação de novos princípios organizacionais.

O modelo japonês, criado por Taiichi Ohno, engenheiro responsável pela reestruturação da empresa Toyota (automobilística), operou mudanças na logística e no planejamento da produção, na implantação do Just-in-time – produção no momento preciso, auto ativação, produção em pequena quantidade e diversos modelos de produtos.

O toyotismo se configura em um quadro de produção: flexível, competitivo, adaptável às condições difíceis, de diversidade, sistema rigoroso de controle e de qualidade total no processo de produção, redução de mão-de-obra, inovação, originalidade. Do trabalhador exigem-se um perfil de polivalência, trabalho coletivo, qualificação e avaliação permanente, capacidade de resolução de problemas e habilidades interpessoais. Estas características

formam este modelo de produção que se espalhou rapidamente por vários países, atingindo o Brasil, juntamente com as políticas neoliberais dos anos 1990, direcionadas pelo Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional), tendo como objetivo aquecer a economia brasileira (BATISTA, 2011, p. 155).

Segundo Batista (2011, p.153), no contexto toyotista, as relações de trabalho sofrem um processo de flexibilização. Ao mesmo tempo se busca um trabalhador flexível, capaz de adaptar-se às novas situações apresentadas pela reestruturação capitalista. Alteram-se, assim, as exigências quanto à formação-qualificação profissional do trabalhador. Deste processo emerge a necessidade de um novo perfil de trabalhador, não mais o especialista, mas, o polivalente, capaz de resolver problemas com criatividade e iniciativa.

O novo modelo de produção denominado toyotismo atinge as múltiplas relações da sociedade, uma vez que tem como aliadas, as novas tecnologias de informação e comunicação, impulsionando a modernização do setor produtivo, expandindo o processo de globalização, criando a crédula ideia de global como sinônimo de igualdade.

O estímulo à competição visa aumentar a produtividade, assim, quem deseja manter-se no trabalho deve “vestir a camisa da empresa”, não medir esforços para que ela cresça, reforçando os alicerces da mais-valia (lucro sobre o trabalho dos trabalhadores).

Nesta concepção, a escola deveria trabalhar na perspectiva de um mundo em constante transformação (entre elas tecnológica), cabendo a ela organizar situações curriculares para que o aluno desenvolva sua capacidade de “aprender a aprender”, descrita rigorosamente no texto: Educação um tesouro a descobrir, também conhecido como “(...) ‘Relatório Jaques Delors’, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI” (SAVIANI, 2010, p. 433). O Relatório Delors, fundamentou a configuração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento este que norteia a organização dos currículos escolares do Brasil. Ou seja, com esta medida, a ideia de uma educação para aquisição de competências para empregabilidade, foi disseminada nos meios educacionais naquele momento histórico.

Ainda sobre essa questão, esse ideário neoliberal cristalizou, por que não dizer cimentou, a cruel ideia de constante qualificação profissional, de flexibilização nas relações trabalhistas, de polivalência, de competitividade (ser o melhor a todo custo). Disseminando que, caso não se atinja o exigido pela sociedade da microeletrônica flexível, a responsabilidade do insucesso é individual, tapando os olhos daqueles que estão submersos neste mar bravo, que traz o nome de sociedade capitalista.

Neste contexto destacamos o governo de FHC que marcou a educação pública brasileira de maneira negativa, pois fortaleceu e apoiou parcerias público-privadas em todos os níveis e modalidades, ampliou a oferta de nível fundamental e profissional de natureza instrumental, “(...) legitimando iniciativas empresariais específicas, como o Movimento Brasil Competitivo, auspiciado pelo Banco Mundial (BM) e pela Usaid, entre outras” (LEHER, 2010, p.373).

Durante o Governo FHC foi aprovada a atual LDB 9394/96 num cenário de disputa, onde os educadores progressistas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP saíram perdendo.

Cardoso conseguiu **derrotar** o chamado “projeto de LDB da Câmara”, que vinha sendo objeto de negociação entre a Câmara e o FNDEP. Nos termos de Florestan Fernandes, menos que negociações, o projeto da Câmara foi fruto de uma conciliação aberta entre o Fórum e as bancadas parlamentares (LEHER, 2010, p.374, grifos nossos).

A Nova LDB aprovada “manteve a obrigatoriedade e a gratuidade restritas ao ensino fundamental, sustentando, genérica e despreocupadamente, a necessidade de uma progressiva expansão da educação infantil e do ensino médio” (LEHER, 2010, p.375). O financiamento da Educação foi regulamentado pelo FUNDEF⁹ – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que “aprofundou a municipalização espúria, deixando desguarnecidas, em termos orçamentários, a educação infantil, e educação de jovens e adultos e o ensino médio” (LEHER, 2010, p.375).

Vale ressaltar que, logo após a aprovação da atual LDB, em 1997, foi aprovado o Decreto n. 2.208/97 que regulamentou a Educação Profissional, promovendo uma ruptura entre essa modalidade de ensino e o ensino médio. O que aconteceu foi que, tendo separado o Ensino Médio da Educação Profissional, permitiu uma onda de “formas fragmentadas e aligeiras de Educação Profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. 2005. p.25). Esse decreto vigorou até 2004, quando por tensões e pressões progressistas foi aprovado o Decreto 5.154/2004.

Vale destacar que as expectativas de um novo encaminhamento legal para o Ensino Médio e Educação Profissional pelo governo democrático popular de Luiz Inácio Lula da Silva eram de mudanças estruturais profundas no sistema educacional para o Ensino Médio e Educação Profissional, o que não aconteceu de imediato (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). O governo Lula, em seu primeiro mandato, não rompeu com as políticas do

⁹ Instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96 e pela Lei 9.424/96.

governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Como afirma Leher (2010, p.377), “Na Carta aos brasileiros (...), Lula da Silva afirmava que, se eleito, manteria a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando todos os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro”.

Nesta herança de plano de Governo é que o Governo Lula se estabeleceu, articulando políticas educacionais alicerçadas em alianças empresariais tal como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que “(...) objetiva implementar a agenda empresarial do movimento ‘Compromisso Todos pela Educação’, iniciativa que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante” (LEHER, 2010, p. 379). Sintetizando, este plano com a participação empresarial nada mais é que a maneira oficializada do poder público fortalecer financeiramente empresas privadas com dinheiro público, oriundos de isenções tributárias por prestação parcelar de serviços à comunidade.

Indo muito além de apenas isenções tributárias, este grupo interfere ativamente na ação política do governo, que ora responde aos anseios da sociedade, ora aos anseios dos empresários capitalistas, preocupados com acumulação de capital que pouco se importam com a qualidade da educação.

Faz-se necessário reconhecer que, em termos de financiamento da educação, no governo Lula houve um avanço ao implantar o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O FUNDEB entrou em vigor em janeiro 2007, com implantação gradual, alcançando seu auge no ano de 2009. O novo fundo alargou o financiamento (que com o FUNDEF era apenas para o Ensino Fundamental), passou a envolver também o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil, porém sem o devido “aumento de recursos financeiros para assegurar um custo aluno que assegurasse real qualidade da educação” (LEHER, 2010, p. 404).

Leher (2010) ao analisar os números que envolvem o FUNDEB, esclarece que “o número de estudantes atendidos pelo Fundo passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do Fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo apenas de 36,3%” (LEHER, 2010, p. 404).

Assim, podemos verificar que todo esse cenário político, econômico e educacional em que está inserida a formulação e implantação do PROEJA apresenta-se pouco favorável a uma formação integral do trabalhador ricamente idealizada, não só no Documento Base, do Programa, como por todos que almejam uma sociedade mais justa e igualitária.

O sentido híbrido, apresentado no Documento Base do PROEJA, é justificado, uma vez que o mesmo foi construído em um campo de disputas de poder: de um lado a classe que deseja uma educação emancipadora, de outro uma classe (empresários) que deseja uma oferta profissional aligeirada, mão-de-obra para o mercado capitalista.

No entanto, este quadro pessimista ainda pode ser revertido através do “movimento dos educadores comprometidos com a educação pública unitária” (LEHER, 2010, p. 410), na busca de um plano educacional de governo que seja coordenado por educadores e participantes populares, com vista à emancipação humana, pois a utopia poder se tornar realidade.

Decreto 5.154/2004: rumo a uma Educação Integral do trabalhador?

O Decreto 5.154/2004 traz, em sua gênese, uma organização curricular ainda calcada nas forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Isto porque, ao reformular a educação profissional técnica articulada ao Ensino Médio, com possibilidade de acontecer de maneira Integrada como também Concomitante e Subsequente, manteve a dualidade histórica entre uma escola clássica-humanista para a classe dirigente e outra técnica para a classe trabalhadora.

Sobre esse assunto, merece destaque os autores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que, envolvidos nessa discussão desde o momento da formulação do texto sobre a educação na Constituição de 1988, e na discussão para uma Nova LDB, que propunha uma formação politécnica¹⁰ e unitária, a qual não foi atendida na versão final, ponderam que a aprovação do Decreto 5.154/2004 resgata a ideia de polivalência, porém de maneira tímida, dadas as lutas de forças conservadoras dentro do governo petista (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Os autores, acima citados, defendem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pensando em uma “travessia” possível para uma formação unitária, humanística e emancipatória, idealizado por Gramsci. Assim afirmam:

(...) o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no

¹⁰ Sobre Ensino Politécnico ver Saviani “Choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde” 2003.

dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15)

Com base no exposto, os fundamentos do Ensino Médio Integrado deverão proporcionar a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo, com vistas à formação de um homem crítico e emancipado idealizado por Gramsci na proposta da Escola Unitária de Caráter Integral.

Contudo, esse decreto, ao prever a educação profissional articulada ao ensino médio não só na forma integrada como também na forma concomitante e subsequente traz à baila a dualidade histórica, tão duramente atacada por aqueles que desejam uma educação laica, unitária, gratuita e politécnica. Assim é importante ao observar o Decreto em seu primeiro parágrafo que diz:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 2004)

Percebemos os espaços de atuação oferecidos às escolas profissionalizantes administradas pelo setor privado, nos quais os conceitos neoliberais de competitividade, qualidade total, empreendedorismo, flexibilização tanto do trabalhador como das leis trabalhistas, são disseminados sem limites, ou seja, acontece um real “adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15).

Nesse interim, devemos considerar que a proposta de Educação Integrada também está impregnada de preceitos toyotistas, uma vez que as forças conservadoras capitalistas não favorecem uma verdadeira ruptura na formação aligeirada tecnicista formulada pela Lei

5692/71, agora, porém, contando com mais um “fetiche”, o da polivalência, desencadeando a oferta de cursos profissionalizantes, os quais o trabalhador se vê obrigado a cursar, não para garantir o emprego, mas sim a empregabilidade.

Ainda sobre a Educação Integral, Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 36) consideram “que é um imperativo ético-político a constituição da formação humana integral a partir de uma base unitária”. Ponderam, ainda, que a materialização desta proposta enfrenta múltiplas dificuldades e, assim, reafirmam:

A primeira é a disputa política direta com o capital, pois seus representantes, capitaneados pelos seus intelectuais orgânicos, defendem ardorosamente a formação para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho. Enquanto isso, o governo federal tem posição ambígua, raiando a esquizofrenia. Ora assume o discurso da politecnicidade e da formação humana integral, mas vai pouco além das palavras. Ora assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, os interesses do capital. Nesse caso, promove ações efetivas, financiando-as regamente (o PRONATEC é um exemplo emblemático). Aos trabalhadores só resta se organizarem com vistas ao tensionamento em relação a essas posições. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 36)

Os referidos autores ao continuarem sua explicação reforçam que, para além dos limites impostos pela sociedade capitalista, ainda o que se vê é a falta de organização da sociedade civil, principalmente da classe trabalhadora, em torno de uma nova forma de organização de mundo que não seja a ditada pela lógica do capital. Mais além, colocam que a classe de trabalhadores “está sempre ávida por qualquer migalha que lhe seja atirada e, dessa forma, tende a aplaudir, agradecer e reivindicar por mais algumas dessas migalhas” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p.36).

Consideremos, assim, que a utopia de uma formação integral, omnilateral, não dual, humanista, formativa, que desenvolve um equilíbrio entre trabalho manual e trabalho intelectual, tal qual idealizada por Gramsci, cujo objetivo maior era a emancipação humana, ainda está muito distante de se concretizar na sociedade brasileira, uma vez que a mesma se consolida capitalista.

Considerações Finais

A crítica de Gramsci a respeito das escolas profissionais de sua época é enfática e percebida em todos os seus escritos que propõem a escola unitária. Seu pensamento sempre denuncia e preconiza a necessidade de formação de um intelectual consciente e político, que enxergue além da aparência dos fenômenos.

A Escola Profissional era vista no senso comum como algo democrático, que valorizava o trabalhador qualificando-o como técnico. No entanto, Gramsci a percebe como um mecanismo que “(...) tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática.” (GRAMSCI, 2000, p. 49).

Estas diferenças tradicionais nada mais são que a divisão de classes: os dominados (sem direito a pensar, não emancipados) e os dominadores (quem detém o poder econômico, político e intelectual). Sobre democracia o autor enfatiza o seguinte:

(...) a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a essa finalidade (GRAMSCI, 2000, p. 50).

Pensando nisso, defende a escola pública sem interesse na formação profissional imediata, mantida pelo governo. Durante a apresentação da Escola Unitária, Gramsci desenvolveu seu pensamento a respeito do princípio educativo, deixando claro em seus escritos que a educação pueril deve conter uma disciplina rigorosa para o estudo, e que a mesma deve ser trabalhada, porém sem o autoritarismo e a coerção da escola jesuítica, reforçando a premissa de que o conhecimento é adquirido mediante o trabalho de reflexão.

Assim, percebemos nos escritos gramscianos que a origem da motivação que o levou a pensar em uma escola unitária foi a necessidade de organizar uma formação de intelectuais orgânicos da classe que desejava o poder político. Ao refletir sobre a sociedade capitalista brasileira contemporânea percebemos que a exigência de uma constante qualificação e aperfeiçoamento se tornou comum. Jovens e adultos procuram a sua qualificação com o intuito de conquistar uma vaga no concorrido mercado de trabalho até para manter-se nele. A necessidade de constante qualificação e aperfeiçoamento se tornou comum.

É percebido que na atual conjuntura existe a valorização da formação do técnico especialista, em detrimento da formação humana. Porém, nesta contradição, a educação ainda tem o papel importante dentro desta sociedade excludente. Não como formadora de mão-de-obra subalterna imposta pelo sistema capitalista, mas sim, como formadora da consciência de classe, vislumbrando uma nova organização social.

Seria ingênuo pensar que as políticas públicas possam dar conta da superação da exclusão social imposta pelo capital. Talvez, como Gramsci (2000) apontou, o caminho para uma alteração significativa na sociedade, por meio da educação, deveria primeiramente acontecer na “educação do educador”, como formador de consciência de classe – ampliação

de visão de mundo, que conhece a essência do fenômeno social e se posiciona contra a vil dinâmica capitalista, exploradora e excludente, na busca de melhores condições de vida humana.

Ao analisar a proposta do PROEJA integrado ao Nível Médio verificamos que suas concepções, princípios e currículo integrado estão distantes da realidade escolar, visto que os limites impostos pela sociedade capitalista ainda impõem uma formação voltada para o mercado de trabalho, distanciando-se largamente da concepção defendida por Gramsci. Aqui enxergamos os limites e fragilidades desta proposta, uma vez que foi desenvolvida num cenário de contradições e disputa de poder, prova disso foi a abertura da oferta dos cursos do PROEJA para as escolas do Sistema “S”, que trazem em sua essência pedagógica a lógica do mercado.

De certa maneira, compreendemos que este aspecto híbrido, presente no Documento Base, é fruto de tensões e conflitos, reflexo da falta de um plano de política de desenvolvimento próprio de nosso país, dados os limites impostos no cenário mundial global capitalista.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia na nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. **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 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica ao na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Documento base – Programa de Integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PRO EJA**. Brasília: SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2013.

CAMBI, Franco. Rousseau: o pai da pedagogia contemporânea. In: _____ História da pedagogia. Tradução Álvaro Lorenzini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p.342-355.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **Processo decisório em políticas públicas: análise da formulação do PROEJA em âmbito nacional**. Campinas, SP, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1982.

LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu. In: MAGALHAES, João Paulo de Almeida, et al. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

OLIVEIRA, Helen Cristina; MOLINA, A. A. . **Uma análise sobre a proposta de educação unitária nos escritos de Antonio Gramsci**. In: XI Jornada de Pedagogia da FAFIPA, 2012, Paranavaí. Anais da XI Jornada de Pedagogia da FAFIPA - 24 a 27 de setembro de 2012. Paranavaí - Pr: Fafipa, 2012. p. 412-425.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a parir da implantação da Rede Estadual do Paraná**. Departamento de Educação Profissional. – Curitiba : SEED – Pr., 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2010. p. 402-45.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde. Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n.1, pp 131-152, 2003.