



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Shiroma, Eneida Oto; Lima Filho, Domingos Leite
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NO PROEJA
Educação & Sociedade, vol. 32, núm. 116, julio-septiembre, 2011, pp. 725-743
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NO PROEJA

ENEIDA OTO SHIROMA*

DOMINGOS LEITE LIMA FILHO**

RESUMO: O direito à educação não se realiza para grande parcela da população brasileira que não concluiu a educação básica. Três metas do PNE 2011-2020 focam a escolarização de jovens e adultos integrada à educação profissional. O objetivo deste artigo é analisar as especificidades do trabalho docente nesta modalidade. A revisão da literatura sobre a implantação do PROEJA permite elencar problemas centrais como a falta de formação docente, financiamento, precariedade nos vínculos e condições de trabalho docente. Pesquisando a especificidade da organização do trabalho pedagógico no PROEJA, constatamos a existência de tempos que não se conjugam para os professores deste Programa e as difíceis condições de trabalho dos docentes temporários e vulneráveis, marcas da precarização e das contradições da política pública.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação profissional e tecnológica. PROEJA.

TEACHING WORK IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND IN PROEJA

ABSTRACT: THE RIGHT TO EDUCATION does not exist for many Brazilians who do not complete basic education. Three goals of the 2011-2020 National Plan for Education focus on youth and adult education integrated with vocational education. This paper analyzes the specificities of the teaching work in this modality of education. A literature review on the implementation of PROEJA allowed us to list the main problems such as the lack of teacher training and of funding and the precarious working conditions of teachers. A research on the organization of work in PROEJA revealed times that do not fit teachers' needs and the harsh working conditions of temporary and vulnerable teachers, which are signs of precarization and of the contradictions of public policies.

Key words: Teaching work. Vocational and technological education. PROEJA.

* Doutora em Educação e professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* eneida@ced.ufsc.br

** Doutor em Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *E-mail:* domingos@utfpr.edu.br

TRAVAIL DE PROFESSEUR DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET
TECHNOLOGIQUE AU PROEJA

RÉSUMÉ: Le droit à l'éducation n'est pas une réalité pour une grande partie de la population brésilienne qui ne parvient pas à terminer ses études de base. Trois objectifs du PNE (Plan National d'Éducation) 2011-2020 sont centrés sur la scolarisation de jeunes et d'adultes intégrée à l'enseignement professionnel. Cet article analyse les spécificités du travail de cette catégorie d'enseignants. Une revue de la littérature sur l'implantation du PROEJA (Programme National d'Intégration de l'Éducation Professionnelle avec l'Éducation de Base dans la Modalité de l'Éducation des Jeunes et des Adultes) permet de dresser une liste des problèmes cruciaux comme le manque de formation et de financement, et la précarité des contrats et des conditions de travail des enseignants. L'organisation du travail pédagogique au PROEJA montre clairement l'existence d'horaires impossibles pour les professeurs du PROEJA et les conditions de travail difficiles des enseignants temporaires et vulnérables, marques de la précarisation et des contradictions des politiques publiques.

Mots-clés: Travail des enseignants. Éducation professionnelle e technologique. PROEJA.

As vésperas da aprovação de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011-2020, preocupações sobre a insuficiência das verbas, timidez das projeções e críticas às estratégias colocam as metas educacionais na ordem do dia.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) permitem refletir sobre os parcos resultados do PNE anterior. As matrículas indicam que o ensino médio expandiu-se aceleradamente nos anos de 1990, dobrou no período de 1994 a 2000, mas sofreu redução significativa de 2000 a 2007 (INEP, 2009). A taxa de escolarização bruta nesta etapa elevou-se. Contudo, houve crescimento da taxa de repetência, de 18,6% para 22,6% e elevação da taxa de evasão. Apesar de 85% dos jovens de 15 a 17 anos estarem na escola, somente 50% encontra-se no ensino médio.

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade é de 10%. Cerca de 36% dos brasileiros de 15 a 45 anos de idade não concluíram o ensino fundamental. Esse quadro é agravado pelo alto índice de distorção idade-série. De fato, a existência de milhões de jovens e adultos que não concluíram a escolarização é um dado de realidade que desafia a política educacional brasileira. Este imenso contingente foi esquecido na Emenda Constitucional n. 59/2009, que estabelece a obrigatoriedade para a faixa etária de 4 a 17 anos. Nesse sentido, é importante destacar que parcela significativa da população brasileira não terá cobertura obrigatória da educação básica. Em 2009, o Brasil possuía 135 milhões de pessoas com 18 anos ou mais (IBGE/PNAD, 2010), subtraindo os que concluíram o ensino médio

(...) ainda restariam 101.247.340 de pessoas jovens e adultas (...) demanda potencial para a educação básica. Todos esses números enfatizam mais uma vez que não se trata, na realidade brasileira, de considerar a demanda por educação de jovens e adultos como residual. (Machado, 2010, p. 253)

Diante desse quadro, o PNE 2011-2020 estabelece três metas voltadas para o ensino médio de jovens e adultos: a) universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária; b) duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e c) oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA) na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. As metas seriam alcançadas com um conjunto de programas e ações como expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT), o Programa Brasil Profissionalizado e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil).

Em abril de 2011, no lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), o secretário de EPT forneceu dados que permitem estimar a vultuosa expansão pretendida para atender oito milhões de brasileiros, nos próximos quatro anos, com cursos técnicos e de qualificação profissional, além de bolsas e financiamento estudantil (Pacheco, 2011). A análise preliminar do Programa permite levantar problemas como a forte indução para a oferta dos cursos técnicos de nível médio na forma concomitante, pois propõe financiar, mediante bolsas do tipo FIES, a “parte” da educação profissional em instituições privadas, enquanto os alunos cursariam o médio em escolas públicas, rompendo-se assim a perspectiva do integrado que vem sendo construída; expansão do Sistema S e de instituições privadas de educação profissional, inclusive na modalidade de ensino a distância, mediante transferência de recursos públicos para o setor privado.

O direito à escolarização de jovens e adultos

Em 2005, o governo federal lançou o Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), abarcando ações voltadas à elevação dos níveis de escolarização e profissionalização da população de jovens e adultos que não concluiu a educação básica (Brasil, 2007).

Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia

aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada.

Esse processo histórico de produção de desigualdades sociais gestou um sistema educacional marcado pela inculcação ideológica e evasão escolar. Nesse sentido, a educação geral e profissional destinada aos trabalhadores caracteriza-se, desde as origens, pela insuficiência de recursos, terminalidade em níveis elementares da escolarização, configuração de currículos e modelos educacionais de adestramento para o trabalho, limitados ao mínimo necessário à funcionalidade requerida pelo movimento de acumulação do capital, delineando os contornos da dualidade estrutural (Kuenzer, 2005).

Nesse quadro, as aproximações e distanciamentos da EPT com a educação básica e superior variaram ao sabor das necessidades do capitalismo. A partir dos anos de 1990, com as políticas de ajustes, o Brasil viveu um intenso movimento de reformas políticas e econômicas que marcaram, profundamente, as políticas educacionais. A separação entre educação geral e profissional, o aligeiramento desta última e seu vínculo imediato a objetivos estritos do mercado foram a marca do retrocesso promovido pelo Decreto n. 2.208/97, acentuando um quadro de exclusão social e educacional, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores. No entanto, este não foi um movimento sem contradições internas e externas.

Amplios setores da comunidade educacional e da sociedade civil brasileira resistiram a tais orientações e pressionaram, desde o início do mandato presidencial de Lula da Silva, por novos encaminhamentos de políticas na perspectiva da formação humana e da inclusão social. Buscava-se, por um lado, o resgate do direito à educação aos trabalhadores excluídos da escola e, por outro, a superação de um marco legal-institucional que separava a educação básica da formação profissional.

Com a promulgação do Decreto n. 5.154/04, revogando o de n. 2.208/97 e restabelecendo a possibilidade da organização curricular integrada de educação profissional e educação geral, no âmbito do ensino médio, enseja-se um processo marcado por disputas de concepções, de construção de processos educacionais e formativos em que a articulação trabalho/cultura/ciência e tecnologia constituam os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares sejam assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

No bojo desses movimentos, o governo federal, por meio do Decreto n. 5.478/05, instituiu o PROEJA, anunciando a decisão de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de EPT de nível médio que contemple a elevação da escolaridade e a

profissionalização. No início dirigido exclusivamente para a rede federal de EPT e restrito ao nível médio técnico, o programa foi modificado pelo Decreto n. 5.840/06, que redefiniu a amplitude administrativa para abarcar as esferas estadual e municipal, expandindo-se para toda a educação básica. Estabelece-se que os cursos do PROEJA poderiam ser oferecidos nas seguintes modalidades: EPT de nível médio com ensino médio; formação inicial e continuada com ensino médio; formação inicial e continuada com ensino fundamental.

A construção do PROEJA apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira.

A proposição do PROEJA contém aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude e concepção. Não obstante, é fundamental considerar que tal iniciativa ocorre num estágio de desenvolvimento das forças produtivas em que o próprio movimento de reprodução do capital demanda formação para o trabalho complexo (Neves & Pronko, 2008). Trata-se de uma política para formação de trabalhadores implementada num contexto em que o Brasil se classifica como sexta economia mundial e integra o seletor grupo dos seis países que, segundo o Banco Mundial, responderão, em 2025, por mais da metade do crescimento global. É importante reconhecer as contradições inerentes ao capitalismo que forjou a dualidade estrutural, produziu uma escola que excluiu alunos das camadas populares e agora a convoca a incluí-los. Assim, por interesses muito distintos, capitalistas e trabalhadores fazem coro pelo direito à educação.

A análise das diretrizes regionais e nacionais para a formação para o trabalho, quer do ponto de vista do capital, quer do ponto de vista do trabalho, não pode prescindir da análise do incremento científico-tecnológico na produção da existência na região. Por ser expressão das relações sociais concretas, esse incremento técnico só pode ser corretamente dimensionado à luz da análise das possibilidades históricas de concretização dos diferentes projetos societários e de sociabilidade em disputa em cada formação social. (Idem, *ibid.*, p. 102)

Estes embates em torno da definição de uma nova sociabilidade por projetos podem ser mais bem compreendidos quando cotejados com a agenda internacional, pautada pelos interesses do capital e traduzida, pelos organismos multilaterais, em recomendações às distintas regiões do mundo.

No início da década de 1990, os Estados Unidos defenderam na Cúpula das Américas a necessidade dos países ampliarem as matrículas no ensino médio para o mínimo de 75%, elaborarem programas para erradicar o analfabetismo e melhorar a

capacitação dos “recursos humanos” (ALCA, 1994). Para viabilizar as reformas, indicaram a implementação de políticas compensatórias e o fortalecimento da formação para o mundo do trabalho.

Em 1999, o Banco Mundial apresentou sua estratégia para a Educação na América Latina e Caribe, reforçando a necessidade de expandir a cobertura do ensino médio para atender às demandas da economia globalizada. Recomendou flexibilização dos programas e instituições de ensino médio e educação profissional, bem como a cooperação com o setor privado, entendido como “um beneficiário direto dos resultados das escolas secundárias e profissionalizantes” (Banco Mundial, 1999, p. 58). No mesmo ano, durante o *Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional (ETP)*, realizado em Seul, a UNESCO recomendou maior apoio financeiro e técnico à ETP, lembrando que as autoridades financeiras internacionais deveriam “reconhecer a contribuição da educação e, em particular, da ETP à manutenção da paz, da estabilidade e à prevenção das disfunções sociais” (UNESCO, 1999, p. 17).

A manutenção da ordem subjaz aos discursos da tolerância, inclusão e justiça social abundantes nos textos de políticas voltados à EJA, em que se indica

(...) a necessidade de incrementar as oportunidades de aprendizagem para adultos no âmbito de um contexto mais amplo de aprendizagem contínua (...) relacionadas com o emprego, com a necessidade de qualificações básicas ou de especializações ou podem responder a preocupações sociais e cívicas. (OECD, 2003, p. 2)

Nessa perspectiva, reformas para a EJA passaram a integrar as recomendações de políticas financiadas pela Comunidade Europeia, em que se propõe o “aumento de investimento por parte das empresas e dos indivíduos, em geral, ao mesmo tempo em que reduzem o financiamento público” (OECD, 2005, p. 3), reiterando a lógica mercantil do investimento em educação, na perspectiva do capital humano. No recente documento *Estratégia para Educação – 2020*, o Banco Mundial é explícito: “considerando que as oportunidades de aprendizagem não têm que se limitar às escolas ou instituições de ensino superior, elas não têm que ser fornecidas pelo governo” (2010, p.10).

Os excertos evidenciam o interesse crescente destes organismos multilaterais pela educação profissional dos jovens e adultos, com intenção de adaptá-los às demandas do mercado, sem, contudo, aumentar os gastos públicos. Em contraposição a essa perspectiva instrumental da educação, interessada, produtivista, que toma o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana, outra perspectiva vem sendo construída em defesa de uma escola unitária, voltada aos interesses da classe trabalhadora.

É importante destacar que, em 2010, iniciou-se um movimento no Conselho Nacional de Educação (CNE) com vistas à elaboração de novas diretrizes curriculares nacionais, tanto para o ensino médio, quanto para a EPT de nível médio. Paralelamente ao trâmite no CNE, articulou-se um Grupo de Trabalho na comunidade educacional, formado por pesquisadores em educação, com a participação do Ministério da Educação e outros órgãos públicos que produziram dois textos de pareceres. Ambos apresentam uma concepção tanto para o ensino médio, quanto para a educação profissional, o que inclui todas as suas modalidades, entre elas o PROEJA, tendo como base a politécnica e a formação humana integral, destacando-se como referenciais mais importantes a centralidade do ser humano em suas relações com a natureza, uma formação que tenha como horizonte a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, o currículo centrado na concepção de formação humana integral, estruturado na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Grupo de Trabalho, 2010). Tais documentos tiveram trâmites diferenciados no CNE: enquanto o documento sobre as diretrizes do ensino médio foi praticamente incorporado em sua totalidade pelo relator, sendo a base das novas diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho e recebendo a denominação de Parecer CNE/CEB n. 5/2011, a proposta de diretrizes da educação profissional técnica de nível médio segue em discussão no CNE, com bastantes divergências entre as proposições construídas pelo Grupo de Trabalho (2010) e as apresentadas pelo relator, que retoma concepções concernentes à perspectiva de fragmentação e de competências para a empregabilidade.

Como vimos, os embates travam-se em vários momentos da formulação e implementação das políticas públicas e a produção do conhecimento é fundamental para subsidiar estes enfrentamentos na definição de políticas e avaliações da sociedade sobre seus resultados. Contudo, resultados só podem ser devidamente interpretados se analisados à luz das condições em que foram produzidos. Neste aspecto, pesquisas ressaltam que dificuldades de várias naturezas se colocam à implantação de programas para trabalhadores. Para compreendê-las e refletir sobre as possibilidades do PNE 2011-2020 superá-las, abordaremos, a seguir, características do trabalho docente na modalidade EPT e PROEJA.

Especificidades do trabalho docente na EPT e PROEJA

Pesquisadores (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005; Kuenzer, 2010; Moura, 2006) trataram com profundidade as concepções e princípios que fundamentam a proposta do currículo integrado, explicitando suas possibilidades sem deixar de problematizar as dificuldades de implementá-lo numa sociedade de classes como a brasileira. Estudos que dão voz aos professores relatam que a integração da educação

profissional à educação básica esbarra em dificuldades de várias ordens: múltiplas interpretações sobre a integração, falta de formação e de tempo para docentes se encontrarem para discuti-la, entre outras.

Nos depoimentos, professores revelam questões substanciais sobre suas condições de trabalho, tais como: ausência de formação específica, de materiais didáticos, de tempo para discutir e construir o currículo integrado; a necessidade de se aumentar a hora/atividade e reduzir a carga de aulas; necessidade de melhorias salariais e contratuais que permitam vincular o docente a uma escola (Lima Filho et al., 2009).

A falta de formação inicial e continuada é problema reiteradamente mencionado (Lopes, 2009; Maron & Lima Filho, 2009). Diferente das outras modalidades, o profissional que atua no PROEJA não possui necessariamente uma formação específica, pois raras licenciaturas contemplam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos.

Além do mais, ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional. (Aranha, 2008, p. 141)

A pesquisa de Burnier et al. (2007) sobre professores da educação profissional revela que estes são oriundos das camadas populares e também filhos de trabalhadores. Tiveram formação na área técnica, experimentaram o trabalho como técnico e formaram-se com o propósito de atender às demandas do mercado. Alguns confessam que tinham “paixão” pela área técnica, pela tecnologia, e quase todos entraram na docência de forma inesperada, já que isso não era parte de seu projeto de vida. Formados em instituições e percursos distintos, portando perspectivas diversas, professores da formação geral e da EPT são convocados a atuar juntos e construir um currículo integrado. Para entender os percalços desta empreitada, convém refletir sobre aspectos centrais da organização do trabalho pedagógico.

Organização do trabalho pedagógico no PROEJA

A heterogeneidade dos alunos no que tange à faixa etária e escolaridade anterior é um elemento destacado nas pesquisas. Jovens e adultos chegam a estes cursos motivados por interesses distintos, evadiram da escola por diferentes razões, mas desejam dar continuidade aos estudos e se qualificar para terem mais chances no

mercado de trabalho ou acessarem o ensino superior. A composição heterogênea do alunado do PROEJA demanda redobrado empenho dos professores para construírem metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço da EJA, as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões.

O professor necessita revisar muitos conteúdos, preparar aulas e materiais apropriados a esta modalidade. A tese de Freitas (2008) discute o potencial de o material didático contribuir, de maneira significativa, com o processo de integração curricular como elo entre a formação geral e a formação para o trabalho no PROEJA. A avaliação é outro item que exige muito envolvimento, comprometimento político e sensibilidade dos professores para aferirem avanços e dificuldades dos trabalhadores que estão há muito tempo distantes da prática de estudo sistemático, e lidarem com questões muito particulares relativas às memórias, nem sempre ternas, que os alunos carregam das vivências escolares.

A despeito das dificuldades, pesquisas apontam o uso de metodologias interessantes – trabalhos em grupo, pesquisas, filmes, dramatizações, debates, seminários – adotadas pelos professores. No intuito de dinamizar as propostas, tentam trabalhar com tecnologias de informação e comunicação. Porém, em algumas escolas, os alunos da EJA não têm acesso ao laboratório de informática, seja por falta de funcionário no período noturno, seja porque o curso utiliza um espaço escolar cedido por outra rede, e nessas “parcerias” nem todos os recursos são compartilhados. Estes fatos ressaltam a necessidade de se aperfeiçoar o regime de colaboração entre os entes federados. Além da falta de espaços, outra dificuldade do trabalho docente no PROEJA é a gestão dos tempos.

Tempos que não se conjugam

(...) os professores trabalham no seu limite para conciliar os horários de capacitação, além da baixa remuneração. As discussões e reuniões são desvinculadas das do regular, fazendo com que os mesmos professores tenham que participar de duas a três reuniões diferentes sobre assuntos semelhantes. Isto acaba gerando a necessidade de estar presente em todas. A carga horária disponível para hora atividade é insuficiente para a realização de um bom trabalho sem que o professor e/ou coordenador se “desdobre”. (Lima Filho et al., 2009, p. 162)

Questões dessa natureza estão presentes no cotidiano dos docentes e equacioná-las é tarefa facilitada, quando se conta com serviços de orientação e supervisão educacional. Contudo, considerando que os cursos de EJA funcionam predominantemente à noite, alunos e professores não dispõem dos mesmos serviços e apoio pedagógicos que existem no período diurno. Nesta perspectiva, promover

a permanência dos trabalhadores-alunos no curso implica repensar as condições ofertadas, bem como a adequação dos turnos e tempos

No noturno, o tempo restrito de quatro aulas fica reduzido para os trabalhadores que, em função dos horários estipulados pelo empregador, chegam atrasados para a primeira aula ou saem antes do término. A carga horária fica, assim, limitada ao mínimo, condicionada pelas possibilidades concretas do trabalhador frequentar a escola. Um grande desafio dos docentes é suprir as lacunas de escolaridade e formar jovens e adultos trabalhadores no curto espaço de tempo de que dispõem. Outro desafio é planejar um calendário adaptável às necessidades dos trabalhadores. Por vezes, a rigidez do calendário tradicional não acomoda a sazonalidade do trabalho e as incertezas a que estão submetidos os trabalhadores. O paradigma de funcionamento das escolas que ofertam EPT e PROEJA, em que pesem os esforços dos docentes, não se desvencilhou do modelo de escola para os já incluídos. Nessas circunstâncias, dedicar-se a tarefas relativas à gestão dos tempos constitui um trabalho invisível realizado silenciosamente pelo professor.

A pesquisa de Nascimento, Debiasio e Oliveira (2009, p. 11) analisa os tempos no PROEJA a partir da fala de professores:

“Se pudéssemos trabalhar em uma carga horária semanal inferior a 60 horas, poderíamos ter uma dedicação maior ao magistério”.

“As aulas são poucas, mas não indispensáveis, porém não é possível atribuir todo o conteúdo desejado aos alunos PROEJA”.

Estes professores ressentem-se da falta de tempo para estudo e reuniões e pedem mais hora/atividade. Ao mesmo tempo, reclamam de muitas horas/aula, indicando a intensificação do trabalho. Assim, explicitam que, na docência, “mais pode ser menos”: mais tempo de horas/aula pode representar menos tempo de dedicação. Compreendem, contudo, que o tempo de aulas é curto para tantos conteúdos, mas é longo para quem vem estudar após uma jornada de trabalho: “os tempos de cada dia e de cada noite teriam que ser repensados, assim como os tempos da EJA” (Arroyo, 2007, p. 7).

O índice de desistência e evasão é motivo de preocupação e requer providências tanto das instituições ofertantes, quanto das políticas públicas. Premidos pelas necessidades, alguns alunos deixam o curso quando arrumam emprego, por dificuldades financeiras, e outros o abandonam mesmo pelo cansaço de enfrentar diariamente a terceira jornada. Para fazer frente a esta situação, docentes constroem alternativas para acompanhamento e apoio aos trabalhadores que buscam o estudo. Monitoram as faltas sucessivas, enviam memorandos, telefonam, procuram descobrir o motivo das faltas e os orientam sobre os procedimentos de trancamento de

matrículas, preocupados em garantir-lhes o direito de retomar os estudos futuramente. Todas essas atividades constituem dimensões invisíveis do trabalho do professor preocupado em oferecer condições de permanência e conclusão.

As trajetórias truncadas dos trabalhadores-alunos são marcadas pela

(...) dificuldade de articular os tempos do viver, sobreviver, trabalhar e os tempos da escola. Correm contra o tempo, têm de escolher entre tempos tão vitais. A escola tem seus tempos rígidos, predefinidos, enquanto os tempos da sobrevivência, do trabalho são imprevisíveis. (Arroyo, 2009, p. 187)

Consequentemente, diante dessa caracterização dos tempos de trabalho pela instabilidade, que tempos de EJA se atreverão a ser estáveis? Diante dessa instabilidade dos tempos do viver, de trabalhos informais e tempos de escola, não teríamos que redefinir os tempos de escola, os tempos da EJA, e torná-los o mais flexíveis possível? (Idem, 2007, p. 7)

No entanto, a resolução desta dramática e difícil questão – como o jovem e o adulto trabalhadores conseguem conciliar o tempo do trabalho com o tempo da escola? – não deveria ser meramente objeto de ações pontuais e individuais, resultantes de encaminhamentos particulares entre aluno e professor, ações que, inclusive, acabam por sobrecarregar física e psicologicamente o docente.

Condições de trabalho docente

Docentes da educação profissional reportam-se à precariedade das condições contratuais, institucionais, de trabalho e à inexistência de concursos públicos específicos para essa modalidade.

A rede federal, no geral, dispõe de maior tradição na oferta de EPT. Parte significativa de seus professores é estatutária – embora tenha crescido o percentual de substitutos –, atua em uma única instituição e dispõe de condições salariais relativamente melhores e de boa infraestrutura física para realização de suas atividades. Cabe lembrar que, no caso dos IFET, professores efetivos atuam no PROEJA e também em outras frentes de um amplo leque de níveis e modalidades ofertados por essas autarquias, não sendo docentes exclusivos de um curso. Embora realizem reuniões periódicas, ressentem-se da falta de espaços para discussão coletiva sobre o PROEJA na instituição. É preciso considerar, também, as relações que se estabelecem entre departamentos e cursos. Com longa tradição de oferta de ensino técnico, as antigas escolas técnicas ampliaram sua atuação, incorporando os cursos superiores de tecnologia, as licenciaturas e a pós-graduação *lato e stricto sensu*. A hierarquia existente entre áreas e cursos, que decorre da divisão do trabalho na sociedade, orienta as escolhas docentes no interior da escola. Qual o reconhecimento atribuído ao professor

que trabalha com jovens e adultos nas instituições que se abrem para a pesquisa e a pós-graduação? Frente à nova institucionalidade, os docentes dos IFET são impelidos a ofertar o PROEJA. Para compreender as resistências à implementação dos cursos do PROEJA, há que se considerar a escassa experiência com a EJA e um estigma em relação à formação de trabalhadores, contrapostos à elitização estabelecida nestas instituições, em razão da concorrência nos exames de ingresso por uma demanda elevada em função da precarização da escola pública estadual (Oliveira & Cezarino, 2008).

Ter em mente essa transformação vivida pelos IFET é fundamental para se compreender a (des)valorização do PROEJA e PROEJA-FIC¹ no interior dos institutos. As condições institucionais de valorização social de determinadas áreas/cursos fomentam a construção de prestígio, preconceito e rivalidades que afetam as relações de trabalho. Essas dimensões atingem diretamente o trabalho docente e nem sempre são lembradas quando se analisa as dificuldades de atuação conjunta de docentes das áreas técnicas e básicas para construir o currículo integrado.

Ao contrário da rede federal, boa parte dos professores que atuam em EPT, inclusive PROEJA, nas redes estaduais, têm contratos de trabalho temporários. A marca destes contratos é a precariedade salarial e a incerteza, na medida em que podem não ser renovados para o ano letivo seguinte. Dado que a oferta de educação profissional nestas redes é, muitas vezes, incipiente, os professores da EPT são obrigados a exercer sua atividade docente em várias escolas, para completarem a carga horária estipulada em seu padrão contratual, transformando-se, por assim dizer, em professores andarilhos de escola em escola. Sendo assim, seu tempo é escasso e estas situações acabam por impedir que disponham de condições para participar de reuniões e atividades extraclasse. Tal situação implica, por vezes, que não sejam reconhecidos como membros da comunidade das escolas onde trabalham de modo intermitente. Vive-se a negação da identidade docente por parte da comunidade, o que resulta em prejuízos à construção da profissionalidade docente, uma vez que a fragilidade dos vínculos induz a encarar a docência como um “bico”. Acrescente-se, como agravante, que boa parte destes profissionais são bacharéis formados em diversas áreas e, como tal, não tiveram uma formação inicial para a docência. As condições de trabalho descritas dificultam sua participação em processos de formação inicial ou continuada. Nesse sentido, podemos inferir que a precariedade das condições de trabalho do docente na EPT é parte ou corolário da própria precariedade histórico-estrutural que caracteriza a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo, como um processo de formação limitada, para o qual a atividade docente é reduzida a mera instrução.

No entanto, pesquisas indicam que muitos professores das redes estaduais, apesar dos contratos temporários e das precárias condições, impulsionados muitas

vezes pelo seu comprometimento com a educação e perspectivas de transformação social, resistem e lutam por melhorias no seu trabalho e pelo reconhecimento profissional. Nesse sentido, ressaltam aspectos positivos como: a oferta de cursos gratuitos de formação continuada; condições de trabalho semelhantes às do ensino médio regular; estas, embora não sejam as ideais, atendem às necessidades básicas (Lima Filho et al., 2009). Destacam, ademais, que “todos os professores que trabalham com o PROEJA não querem voltar a lecionar no básico, pois consideram que os alunos do PROEJA são mais responsáveis, prestam atenção nas aulas e respeitam os professores” (idem, *ibid.*, p. 219), têm maturidade, empenho, vontade de voltar a estudar e aprender (Lopes, 2009).

Nos temporários, as marcas da precarização

A ampliação da cobertura prevista no PNE 2011-2020, para se realizar com qualidade, demandará muitos esforços e recursos para formação e contratação de docentes efetivos. Pesquisas sobre a implantação do PROEJA em vários estados (Ferreira & Oliveira, 2010; Lima Filho, 2010; Quixabeira & Fartes, 2010) indicam que os cursos funcionam com maioria de professores substitutos que, não raro, atuam em várias escolas ou exercem outra ocupação. A docência tende a figurar como uma atividade complementar escolhida em função da flexibilidade de horários que a torna compatível com outros vínculos.

Cientes da condição de temporários na instituição, os substitutos precisam manter-se alertas para o fim do contrato e convivem com a necessidade imperiosa de encontrar outro emprego, aspecto que tolhe o envolvimento do docente e despotencializa o trabalho coletivo. Reside aí outra dificuldade em se construir a profissionalidade de docentes de EPT sem vínculo efetivo.

Nessa concepção, de fato qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender as novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizam o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção *da identidade de um professor sobrando*. (Kuenzer, 1999 p. 182; grifo do original)

Mesmo exposto a precárias condições, o professor substituto realiza aquelas atividades inerentes ao trabalho docente com a particularidade de ter que construir estratégias para assegurar a permanência do trabalhador-aluno na escola, quando nada pode fazer para garantir a sua. A Portaria Interministerial n. 149/2011 (Brasil, 2011) autoriza a contratação por tempo determinado, por meio de processo seletivo simplificado, de 3.315 professores para atender demandas dos IFET, CEFET, PRONATEC

e do Colégio Pedro II, indicando que a expansão da EPT se dará pela contratação de professores temporários. Se esta for a tendência, a EPT se estruturará sobre o paradoxo da permanência dos temporários.

Seguindo as recomendações dos organismos multilaterais, os reformadores planejam a expansão de matrículas da EPT e PROEJA sem proporcional aumento de financiamento público para a área. Nesta lógica, se a precariedade do vínculo limita o envolvimento dos substitutos com a escola, o mesmo pode ser observado no pouco investimento da instituição nestes professores, em função da dificuldade de dispor tempo e recursos na preparação de um contingente que, ao fim do contrato, abandonará a escola. São evidentes os problemas que a instabilidade acarreta aos professores substitutos, ao trabalho coletivo e aos alunos, em função da descontinuidade do trabalho pedagógico. Que acúmulo de conhecimentos e experiências pode-se adquirir com rotatividade de quase metade do corpo docente constituída por professores itinerantes?

Considerações finais

A análise do trabalho docente no PROEJA evidencia contradições da política pública: aos trabalhadores-alunos que mais necessitam, se oferecem as condições mais precárias. Encaminham o professor substituto, mais barato e vulnerável, para o segmento da população também mais vulnerável. O professor itinerante anda sem tempo entre uma aula e outra, mas sabe ter tempo determinado para ficar na instituição. Nestas condições, tem que desenvolver estratégias para a permanência dos alunos, trabalho que em nada garantirá a mesma para si. Os problemas identificados nas pesquisas sobre a implantação do PROEJA indicam que o desafio para efetivação é tanto da permanência dos trabalhadores quanto dos docentes na escola. Nessas circunstâncias, é fundamental que se realizem concursos públicos e se assegurem remuneração, condições de trabalho e plano de carreira aos professores. Isso demanda investimentos, o que torna imperativo estancar a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Segundo Kuenzer (2005, p. 89), a reformulação curricular na perspectiva do PROEJA pressupõe lançar outro olhar sobre os alunos, entendendo-os como “sujeitos que detêm conhecimentos oriundos do trabalho, como intervenção no mundo, e que são capazes de se apropriarem do conhecimento científico e criarem, através do exercício do pensamento crítico, condições de autonomia intelectual e ética”. Para tal, é necessário construir estratégias metodológicas apropriadas e apreensíveis para as classes populares, que respondam as suas reais necessidades, no sentido de garantir a permanência e a conclusão com qualidade.

É oportuno e necessário dizer que a EJA, a EPT e o PROEJA não devem ser vistos como serviços de atendimento a carentes: são direitos, direitos à educação básica e

à educação profissional. Porém, na perspectiva fragmentadora e de subordinação, os alunos populares são vistos pela carência, pelo imediato da sobrevivência, pelo avesso: “uma visão negativa que condiciona uma pedagogia negativa, no sentido de negar-lhes seu direito à educação em nome de torná-los menos carentes” (Arroyo, 2009, p. 78).

A docência para a sobrevivência reduz a educação básica a uma espécie de “kit dos primeiros-primários socorros”. No entanto, seria o caso de perguntar se essa lógica imposta pelo mercado é o limite da educação e da ação dos educadores:

Por que não será possível irmos além? Colocar nosso profissionalismo para garantir seu direito a sair da escola básica com aquela caixa de ferramentas mais refinada para se inserir nos mundos da liberdade, do conhecimento, da cultura, das artes e das letras, da compreensão de sua memória, da sua identidade, da leitura do mundo. (Idem, *ibid.*, p. 77)

Essa parece ser a motivação que alimenta muitos dos professores do PROEJA e da EPT, num processo contraditório marcado pelas incertezas e possibilidades. As condições precárias, como vimos, afetam a formação da identidade docente, mas, por outro lado, permitem que os professores se percebam como trabalhadores. Trabalhador-professor e trabalhador-estudante se encontram para ensinar e aprender. O que partilham? Que conhecimentos produzem? De que modo a escola, as pesquisas e os cursos de formação podem potencializar este encontro? Estas reflexões convidam a retomar a questão lançada por Arroyo (1980): *Educadores e trabalhadores se identificam: que rumos tomará a Educação no Brasil?*

Nota

1. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), na Formação Inicial e Continuada (FIC) com ensino fundamental, tem por objetivo oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular. O programa prevê que os cursos tenham carga horária mínima de 1.400 horas, sendo 1.200 para formação geral, equivalente ao ensino fundamental, e 200 para a qualificação profissional. É desenvolvido em parceria pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os municípios.

Referências

ALCA. *Plano de ação assinado na Primeira Cúpula das Américas*. Miami, 1994.

ARANHA, A.V.S. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.

ARROYO, M.G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 2, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.

ARROYO, M.G. *Balanço da EJA*: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/revej@_0_miguelarroyo.htm>. Acesso em: 26 maio 2011.

ARROYO, M.G. *Imagens quebradas*: trajetória e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

BANCO MUNDIAL. *Educational change in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: LACSHD, 1999.

BANCO MUNDIAL. *Education strategy 2020*. Washington, DC, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_draft_for_comment.pdf> Acesso em: 13 maio 2011.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Aprovado em 5 de maio de 2011. Brasília, DF: CNE/CEB, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866> Acesso em: 24 jun. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008*. Brasília, DF: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). *Educação profissional técnica de Nível Médio/Ensino Médio*; documento base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 149, de 10 de junho de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2011.

BRASIL. Projeto de Lei n. 8.035/10. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.

BURNIER, S. et. al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 35, p. 343-358, ago. 2007.

DEBIÁSIO, F.J.M. *Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba* – PR. 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/dissertacoes/2010>>. Acesso em: 20 maio 2011.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate; texto para discussão; documento elaborado por Grupo de Trabalho instituído pela SETEC/MEC. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2010.

FERREIRA E.B.; OLIVEIRA, E.C. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 87-107, jan./abr. 2010.

FREITAS, R.C.O. *Possibilidades e desafios na integração entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional: uma contribuição da Educação Matemática*. Rio Claro: EBRAPEM; UNESP, 2008. Disponível em: <http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/339-2-A-gt12_freitas_ta.pdf>. Acesso em: 25 maio 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) – 2003 e 2009*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/brasil_defaultzip_brasil.shtm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-96.

KUENZER, A.Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LIMA FILHO, D.L. et al. *Projeto de pesquisa: demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná; relatório anual – período março 2008/março 2009*. Projeto de

Pesquisa n. 9. Edital PROEJA – CAPES/SETEC n. 03/2006. Curitiba: UTFPR/UFPR/Unioeste, jul. 2009.

LIMA FILHO, D.L. PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 109-127, jan./abr. 2010.

LOPES, J. *Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte.

MACHADO, M.M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010.

MARON, N.M.W.; LIMA FILHO, D.L. A formação de professores e gestores como ação estruturante do PROEJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UTFPR, 2009. v. 1. p. 1-13.

MOURA, D.H. *Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA: financiamento e formação de professores*. In: Semana Pedagógica: GT 18 – Educação de Jovens e Adultos, 2006.

NASCIMENTO, E.C.; DEBIASIO, F.J.M.; OLIVEIRA, R.G. *O tempo e a EJA no PROEJA: o espaço entre os planos de curso e os sujeitos*. Curitiba, 2009.

NEVES, L.M.W.; PRONKO, M.A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, E.C.; CEZARINO, K.R.A. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2008.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*. 2003. Disponível em: <www.oecd.org>. Acesso em: 25 nov. 2007.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Promoting adult learning*. 2005. Disponível em www.oecd.org. Acesso 25.11.2007.

PACHECO, E. *Enfrentando a falta de mão de obra*. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14428&option=com_content&view=article. Acesso em: 24/06/2011.

QUIXABEIRA, A.P.R.; SANTOS, S.O.; FARTES, V.L.B. O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas contemporâneas. In:

CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO (CONNEPI), 5., 2010, Maceio. *Anais...* Maceio, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/722/434>>.

UNESCO. *Educação e formação ao longo de toda vida: uma ponte para o futuro*. Seul: UNESCO, 1999.

Recebido em 28 de junho de 2011.

Aprovado em 22 de julho de 2011.