

O QUE PENSAM OS PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DO PROEJA: ALGUMAS REFLEXÕES

Rosely Maria Conrado (IFPE – PPGE/MINTER/UFAL)¹

roselyconrado@yahoo.com.br

Georgia Sobreira dos Santos Cêa (PPGE/UFAL)²

gecea@uol.com.br

Resumo: O artigo aborda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destacando a compreensão que professores vêm construindo sobre ele. Busca-se, numa perspectiva dialética, identificar contradições e antagonismos entre a proposição oficial do Programa e a forma como os professores o compreendem. Inicialmente, são apresentados momentos históricos da formação profissional e da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, até a criação do PROEJA, que teve as escolas da rede federal de educação tecnológica como primeiro espaço do programa. Após, a partir da realidade de um instituto federal vinculado a esta rede, são apresentados dados sobre a compreensão de professores que atuam em cursos do PROEJA, com base em questionários semiestruturados. A análise dos dados demonstra que existem dificuldades na implementação do PROEJA e que há uma distância entre a fundamentação expressa nos documentos oficiais e a compreensão que os professores têm sobre o mesmo. O artigo pretende mostrar que o respeito às impressões dos professores pode ajudar as equipes de governo e os profissionais que atuam em escolas que oferecem cursos do PROEJA a seguirem adiante com a proposta, atuando sobre determinados aspectos que merecem um tratamento político e pedagógico mais incisivo.

Palavras-chave: PROEJA; instituto federal de educação; professores do PROEJA.

Formação profissional de jovens e adultos: uma dificuldade histórica

No Brasil, a formação do trabalhador se constitui como uma preocupação nacional a partir dos anos 1930, quando tem início o processo de industrialização e o aprofundamento das relações capitalistas de produção no país. Desde então, a formação do trabalhador vem sendo marcada por duas cisões: uma referente à responsabilidade social sobre este tipo de formação e outra relativa à dualidade no tipo de formação ofertada às diferentes classes sociais.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFAL (Projeto MINTER); membro da equipe pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IF-PE).

² Professora Adjunta da UFAL; docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFAL; membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana; vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE).

A responsabilidade social sobre a formação do trabalhador vem sendo historicamente dividida entre o Estado brasileiro e as classes empresariais, do que são exemplos a criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAC), em 1942, e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), em 1946, ambos por meio de decretos presidenciais, permanecendo ainda hoje como entidades que assumem importante papel formativo dos trabalhadores no cenário nacional. No âmbito governamental, inúmeras reformas voltadas para o ensino técnico e profissional foram implementadas ao longo do tempo, partindo das leis orgânicas desse ramo do ensino promulgadas entre em 1942 e 1946, passando pela reforma educacional imposta pela Lei nº 5.692/1971 – que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961 –, até a aprovação da atual LDB nº 9.394/1996 e as recentes reformas da chamada educação profissional, operadas pelos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.540/2004³.

Motivadas pela necessidade de adequação do sistema de ensino aos rumos econômicos e políticos assumidos pelo Brasil em diferentes momentos históricos, tais reformas promoveram, ao longo do tempo, um estreitamento cada vez maior das articulações entre o Estado brasileiro e as classes empresariais, visando à compatibilização de intenções e ações voltadas para a formação do trabalhador. Por outro lado, as reformas expressam as tensões envolvendo a dualidade que marca a formação técnica e profissional no Brasil, caracterizada por uma formação direcionada às elites e outra orientada para os segmentos sociais populares, não obstante as particularidades de cada período reformista.

A partir dos anos 1990, importantes episódios históricos provocaram – e ainda provocam – a adoção de medidas educacionais marcadas, essencialmente, pela disposição dos governos empossados no período posterior à ditadura militar para imprimirem no Brasil uma lógica econômica condizente com o movimento de mundialização do capital. Nesse contexto, são recorrentes as manifestações de entidades e movimentos sociais vinculados ao movimento de luta pela educação, ora opondo-se frontalmente às determinações dos governos – como ocorreu durante as eras Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso –, ora disputando espaço político

³ O Decreto nº 2.208/1997 promoveu a dissociação entre o ensino regular e a educação profissional. Esta passou a ter uma organização curricular própria, com três níveis (básico, técnico e tecnológico), independente dos níveis de escolarização, podendo se articular com o ensino médio nas formas concomitante ou sequencial. O Decreto nº 5.540/2004 revogou o decreto anterior e retomou a possibilidade de articulação entre educação profissional e níveis de escolaridade, instituindo o ensino médio integrado.

no âmbito governamental para fazer valer suas propostas formativas, como se assiste na era Lula da Silva, como forma de oposição propositiva e participativa.

Num ambiente de intensas mudanças nas formas de organização e nas relações de trabalho, provocadas fundamentalmente por uma lógica de acumulação do capital sustentada na prevalência da estratégia financeira, mais do que na estratégia produtiva, a formação do trabalhador é alçada à condição de uma urgente necessidade social e econômica, frente a qual o Estado brasileiro vem, nas últimas décadas, dedicando cada vez mais espaço para práticas formativas em diferentes âmbitos governamentais. Exemplo disso é o fato da formação do trabalhador se tornar uma frente de ação que extrapola os limites do Ministério da Educação, passando a compor medidas de tantos outros ministérios⁴.

A lógica de acumulação do capital que vem se estabelecendo nas últimas décadas tem como principais expressões a permanência do desemprego e o aumento da informalidade nas relações de trabalho (contrato temporário e terceirização, por exemplo). Apesar de variar ao longo do tempo e demonstrar queda nos últimos anos, a existência de uma taxa de desemprego longe da perspectiva do pleno emprego⁵ se tornou um índice de positividade do mercado, na medida em que indica a ocorrência de competitividade e dinamismo na economia.

Considerando-se os trabalhadores com idades a partir de 18 anos, constata-se que a maior parte da população atingida pelo desemprego encontra-se na faixa etária entre 18 e 24 anos: em 2006, em São Paulo, 25,4% dos trabalhadores nessa faixa encontravam-se desempregados, contra um índice de 12,7% dos trabalhadores entre 25 e 39 anos; no mesmo ano, em Recife, os jovens entre 18 e 24 anos apresentaram um índice de 40,8% de desempregados, enquanto na faixa etária de 25 a 39 anos o índice foi de 21,3% (DIEESE, 2010b).

A situação ganha ainda maior destaque quando se considera a questão educacional. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no início dos anos 2000,

⁴ Para conhecimento de políticas de formação do trabalhador implementadas por vários ministérios (Educação; Trabalho; Saúde; Defesa) sugerimos a leitura de Cêa et. al. (2007).

⁵ Considerando o desemprego aberto (pessoas que procuraram trabalho de maneira efetiva nos 30 dias anteriores ao da entrevista e não exerceram nenhum trabalho nos sete últimos dias), os índices do DIEESE demonstram o seguinte: em 1999, São Paulo registrou uma taxa de desemprego de 19,3%, contra 13,8% em 2009; em 1999, Recife apresentou uma taxa de desemprego de 22,1% em 1999, contra 19,2% em 2009 (DIEESE, 2010a).

As pessoas de 14 anos de idade deveriam ter em média 8 anos de estudo, ou seja, terem terminado o ensino fundamental (completado a 8ª série). Porém, é somente na faixa entre 19 e 24 anos de idade que a média da população alcança 8 anos de estudo (IBGE, 2010a).

Os dados acerca da escolaridade expressam a cronicidade que a distorção idade/série alcança no Brasil e a grande incidência de jovens e adultos apenas com o ensino fundamental concluído ou inconcluso. No nordeste, por exemplo, somente 32% da população entre 18 e 24 anos e 6% da população acima de 25 anos estavam estudando em 2007 (IBGE, 2007).

Relacionando ambas as situações – de desemprego e de baixa escolaridade –, tem-se que um grande contingente de trabalhadores jovens e adultos (especialmente entre 18 e 24 anos) apresenta um nível de escolaridade que vai até o ensino fundamental, fato que tem motivado o Estado brasileiro, especialmente a partir da posse do governo Lula da Silva, a implementar políticas, em diversas frentes, para enfrentar um duplo desafio: elevar a escolaridade dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, ofertar formação técnica e profissional de jovens e adultos.

Uma das principais políticas neste sentido é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Criado pelo Decreto nº 5.478/2005, o programa restringia-se à rede federal de educação tecnológica, sendo expandido para outras redes de ensino (públicas e privadas) pelo Decreto nº 5.840/2006, que revogou o anterior. No entanto, a obrigatoriedade da oferta de cursos do PROEJA pela rede federal permaneceu, conforme disposto no art. 2º do decreto de 2006: “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007” (BRASIL, 2006, p. 1). Além disso, no parágrafo segundo deste mesmo artigo, o decreto impôs a estas instituições a reserva, a partir de 2006, de “[...] no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior” (BRASIL, 2006, p. 1).

Os cursos vinculados ao PROEJA devem articular os níveis de escolaridade (fundamental e/ou médio) com a educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos. Os cursos podem ser de formação inicial e continuada de trabalhadores (no caso do ensino fundamental) e ou de educação profissional técnica de nível médio, conforme o artigo 1º do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006).

Ao analisar o sentido e o impacto da obrigatoriedade do PROEJA na rede federal tecnológica, Moura (2006) destaca um conjunto de problemas que estas instituições

passam a enfrentar, além daqueles que já lhes são típicos: desrespeito à autonomia administrativa e pedagógica das instituições da rede; agravamento da restrição orçamentária, inexistindo ampliação de recursos para contratação de novos docentes e adequação da infraestrutura; precária experiência pedagógica da rede federal na modalidade EJA; pouco tempo hábil para discussão e elaboração de currículos que efetivamente atendam a necessidade de integração da educação profissional com a EJA, no nível do ensino médio; praticamente nenhuma abertura para participação de docentes da rede federal na discussão da elaboração do PROEJA antes de sua criação.

Este último aspecto apresentado por Moura (2006), em particular, pode ser estendido para as demais redes de ensino que optaram por implementar cursos vinculados ao PROEJA.

Diante desse quadro, Moura (2006, p. 71) assevera o risco de que o PROEJA acabe se tornando apenas “[...] mais um programa focal e contingente no âmbito educacional [...]”, a exemplo de tantos outros programas. Considerando-se especificamente a EJA, a questão é ainda mais problemática, visto a histórica sucessão de gerações de adultos no Brasil que têm o seu direito à escolarização no momento apropriado de suas vidas reiteradamente negado.

Uma vez que o PROEJA se tornou uma realidade na rede federal tecnológica, serão apresentadas, a seguir, algumas constatações do modo como o programa vem sendo compreendido e implementado pelos docentes, a partir do caso de uma instituição federal localizada no nordeste brasileiro.

Compreensões de professores sobre o PROEJA

Os dados e reflexões apresentados nesta parte do artigo resultaram de uma investigação realizada junto a professores de uma instituição da rede federal de educação tecnológica que atuam em cursos do PROEJA. Definiu-se uma amostra composta por mais da metade do total de docentes que estavam atuando nesses cursos em 2007, tanto nas disciplinas técnicas quanto nas de formação geral. Ou seja, menos de dois anos depois da oferta do PROEJA ter sido tornada obrigatória nas instituições da rede federal. Esta amostra respondeu a um questionário semiestruturado com questões referentes ao PROEJA.

Quanto ao entendimento dos professores sobre o significado do PROEJA, 24% deles demonstraram não ter compreensão sobre o assunto, seja porque responderam que

não sabiam, seja porque deram respostas completamente distantes daquilo que é oficialmente apresentado nos documentos básicos do programa. Isso significa que mesmo após dois anos de atuação no PROEJA, praticamente um quarto dos professores do instituto investigado mantinham-se alheios à proposta da nova experiência, apesar da preparação pedagógica que a equipe da instituição buscou desenvolver.

Por ordem de incidência, as respostas dadas pelos professores sobre o significado do PROEJA foram agrupadas em três grandes argumentos: formação de jovens e adultos (41%), resgate social dessa faixa da população (23%) e integração da formação geral com a educação profissional (12%).

Em certa medida, pode-se afirmar que as respostas de 76% dos professores da instituição investigada (que atuavam no PROEJA) se encaminharam para a intencionalidade do PROEJA de inserir na rede federal tecnológica o tema da EJA, com a preocupação de incluir estes sujeitos na dinâmica dessas instituições, buscando romper “[...] com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica [...]” (BRASIL, 2007, p. 34), especialmente em espaços pedagógicos nos quais a maioria dos jovens e adultos que não concluíram seus estudos no momento apropriado estava ausente. Assim, identifica-se que, na instituição investigada, o primeiro princípio anunciado pelo PROEJA havia sido assimilado pela maioria dos docentes: “O primeiro princípio [do programa] diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais” (BRASIL, 2007, p. 37).

Entretanto, um segundo princípio do PROEJA, teoricamente relacionado ao primeiro, foi negligenciado pela maioria dos professores, visto que apenas 12% deram ênfase, nas respostas à pergunta sobre o significado do PROEJA, a um aspecto central da concepção do PROEJA que se refere à integração da educação básica com a educação profissional, tal como apresentado no Documento Base do programa: “[...] inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos” (BRASIL, 2007, p. 37).

A distância entre a compreensão dos professores sobre o significado do PROEJA e a orgânica relação entre inserção educacional de jovens e adultos, a partir de uma perspectiva pedagógica que integra a educação profissional ao ensino médio anunciada pelo PROEJA, se torna ainda mais problemática, quando se constata que mais da metade dos professores (53%) informaram que leram a proposta pedagógica para o PROEJA da instituição investigada, ao serem indagados sobre a leitura de documentos

acerca da EJA ou do PROEJA. Mais ainda: 42% dos professores informaram a leitura de mais de um documento, além da proposta pedagógica do PROEJA elaborada na instituição, e 6% deles afirmaram terem lido todos os documentos oficiais sobre o PROEJA (o Documento Base do MEC, os dois decretos e a proposta pedagógica da instituição), além de outros.

Estes dados provocam a reflexão sobre o que leva os professores a menosprezarem um dos aspectos mais ressaltados nos documentos sobre o PROEJA, qual seja, a articulação entre educação profissional e formação geral, no nível médio, na modalidade de EJA, mesmo após a leitura de significativos documentos sobre o programa. Haveria diferença significativa entre este contingente de professores e os 18% que alegaram nenhuma leitura sobre o tema em questão? Por que será que mesmo após o contato com a fundamentação do PROEJA a incompreensão sobre o maior desafio pedagógico e político do programa permanece entre a grande maioria dos docentes? Pode-se deduzir que, apesar das leituras, o conhecimento dos professores sobre os pressupostos do PROEJA, contidos nos seus documentos basilares, permanece insuficiente, fragmentado e disperso.

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), por exemplo, discorre amplamente sobre a integração de Trabalho, Ciência, Técnica, Tecnologia, Humanismo e Cultura Geral, sobre os princípios do programa, além de abordar aspectos específicos do campo da EJA e apresentar reflexões teórico-práticas articulando a EJA, o ensino médio e a formação profissional. Apesar do esforço dos elaboradores do documento, estes temas permanecem carentes de assimilação por parte dos professores que vêm atuando em cursos do PROEJA.

Isso tem reflexos sérios na prática docente, que foram identificados quando os professores explicitaram as relações que estabelecem com a proposta pedagógica do PROEJA. De maneira geral, as respostas apontaram um frágil conhecimento efetivo dos fundamentos da Proposta Pedagógica do PROEJA, os quais são balizadores para a prática docente dentro dos princípios propostos: contextualização e interdisciplinaridade. Os dados revelaram o seguinte: 47% alegaram conhecimento apenas da ementa da disciplina que leciona; 35% responderam que não participaram da elaboração da referida proposta, mas “conhecem” os seus fundamentos; 18% deram respostas contraditórias, o que demonstra a falta de clareza quase que absoluta sobre como se relacionar com a proposta do curso em que atuam.

Como esperar dos professores a complexa compreensão da articulação orgânica entre EJA, educação profissional e ensino médio quando o tipo de relação que estabelecem com o curso em que atuam no PROEJA apresenta tamanha fragilidade? A resposta a esta difícil questão não é simples, nem pode ser elaborada a partir dos dados limitados da investigação aqui apresentada. Mas uma assertiva pode ser apresentada: é impossível responsabilizar os próprios professores por esses limites: nenhuma resposta dos professores (0%) indicou a participação dos mesmos na elaboração da proposta pedagógica do PROEJA. Portanto, não há como cobrar deles um envolvimento que lhes foi negado desde a origem da elaboração da proposta.

Considerações finais

Os dados e as reflexões apresentadas neste artigo, apesar dos seus limites, mostram que em pouco tempo de implementação o PROEJA já apresenta problemáticas que têm se configurado em grandes desafios para os profissionais que atuam nas instituições que ofertam cursos do programa. A partir da análise aqui apresentada, é possível afirmar que existe uma grande distância entre o que os documentos oficiais do PROEJA propõem e a forma como a proposta é compreendida pelos professores. Mas este é apenas um aspecto da questão, conforme demonstram outros estudos.

A perspectiva da integração curricular, fundamentada em princípios caros à produção acadêmica crítica sobre o currículo, permanece como um terreno permeado por contradições e incoerências, segundo Viriato e Gotardo (2009). As autoras, ao analisarem a questão do conhecimento na proposta do PROEJA, identificaram que esse é um campo de disputa entre as perspectivas de formação dos trabalhadores adequadas à lógica capitalista e aquelas que se orientam por uma perspectiva emancipatória.

Do ponto de vista do financiamento, Moura (2007) ressalta a inexistência de fontes permanentes de recursos para a educação profissional pública, fato que atinge o PROEJA e põe em risco a sua plena implementação. O autor ainda chama atenção para a ausência de uma estratégia de formação de professores que atenda às especificidades do programa, especialmente no desafio por ela imposto de articulação entre educação profissional, EJA e níveis regulares de escolaridade.

Outro aspecto não menos problemático diz respeito aos históricos índices de evasão que marcam a EJA. Em estudo recente, o IBGE divulgou que cerca de 43% dos

jovens e adultos que tentam retomar os estudos em cursos da modalidade EJA abandonam novamente a escola antes da conclusão dos estudos (TOSTA, 2009).

O conjunto dos elementos considerados neste artigo revela a complexa rede de aspectos e tensões que envolvem o PROEJA. De fato, o programa é uma alternativa de política pública que pretende oportunizar a elevação da escolaridade, aliada à formação para o trabalho, para parcelas da população que historicamente vêm sendo forçadas a abandonar os estudos e ingressar no mercado de trabalho. Esse é um grande mérito do programa, considerando que ele está atento para uma importante dívida social com as classes socialmente desfavorecidas. Entretanto, a continuidade dos problemas sociais extra-escolares que provocam aquele abandono e a desconsideração dos órgãos oficiais da realidade do PROEJA e de suas dificuldades pode colocar o mérito do programa em risco.

Em última instância, o que se pretendeu mostrar neste artigo é que o conhecimento das impressões dos professores sobre o PROEJA pode ajudar as equipes de governo e os profissionais que atuam em escolas que oferecem cursos do programa a seguirem adiante com a proposta, atuando sobre determinados aspectos que merecem um tratamento político e pedagógico mais incisivo.

Referências:

BRASIL. **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 na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 26 de abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 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: MEC / SETEC, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2007.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil:** pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: Edunioeste, 2007.

DIEESE. **Tabela 5.** Taxa de desemprego total, por sexo. Regiões Metropolitanas e Distrito Federal - 1998/2010. 2010a. Disponível em: <<http://turandot.dieese.org.br/icv/TabelaPed?tabela=5>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

DIEESE. **Tabela 81.** Taxas de desemprego, por idade (1985-2006). Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/series/consultaVariavelAction.do>>. 2010b. Acesso em: 10 jul. 2010.

IBGE. **Educação no Brasil.** 2010a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores 2007.** Educação. Tabela 3.7 – Taxa de escolarização das pessoas de 4 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e o sexo - 2006-2007. 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/sintese/tab3_7.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: **Anais.** 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN). Maceió: EDUFAL, 2007.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. **Boletim 16** – EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília: MEC / SEED / Salto para o Futuro / TVEscola, 2006, p. 61-74.

TOSTA, Wilson. IBGE: 43% dos alunos deixam supletivo antes do fim. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 mai. 2009. Notícias, versão online. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2009/05/22/ibge+43+dos+alunos+deixam+supletivo+antes+do+fim+6289930.html>. Acesso em 9 jul. 2010.

VIRIATO, Edaguimar Orquiza; GOTARDO, Renata Cristina da Costa. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões sobre o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 214-230, jan./jul. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/viriato-gotardo.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2010.