

Professores do PROEJA e suas representações sociais sobre o trabalho

Maisa Magalhães*

José Geraldo Pedrosa**

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em uma Instituição Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. A pesquisa objetivou compreender as representações sociais dos professores sobre o trabalho. Estes professores atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Utilizou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. Optou-se pela pesquisa empírica qualitativa tendo como foco de análise professores que lecionam para os cursos técnicos de Mecânica. Os resultados revelaram que as representações que os professores do PROEJA têm sobre o trabalho estão ancoradas no mercado de trabalho, apontando para uma fusão entre trabalho e mercado de trabalho.

Palavras-chave: Representações Sociais. PROEJA. Trabalho.

Abstract

This article is the result of a research made in a Federal Institution of Technological Education at the state of Minas Gerais. The research's main goal was to comprehend the social representations that teachers have about work. These teachers are part of the National Program of Integration of Professional

* Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Email: maisamaga@yahoo.com.br

** Professor-doutor do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG: jgpedrosa@uol.com.br

with Education of Youth and Adults (PROEJA). The Social Representations Theory was utilized as a theoretical-methodological referential. A qualitative empirical research focused in the analyses of teachers from PROEJA's technical courses of Mechanics was developed. The results revealed that the representations that the teachers from PROEJA have about work are anchored in the labor market, demonstrating a fusion between work and labor market.

Key-words: *Social Representations. PROEJA. Work.*

Introdução

A pesquisa empreendida objetivou compreender as representações sociais que professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) têm sobre o trabalho. Para tanto, utilizou-se da revisão da literatura sobre representações sociais com a intenção de identificar quais os aspectos estudados a respeito do assunto em questão e quais as lacunas existentes.

Recorreu-se à teoria das representações sociais (TRS) como suporte para compreender a multidimensionalidade do objeto de estudo: o trabalho. Esta teoria revelou-se promissora no estudo do tema proposto, pois permitiu lançar um olhar sobre as construções sociais e históricas, sobre os processos ideológicos envolvidos nos fenômenos educativos e sobre as expectativas e idealizações dos sujeitos.

Optou-se pela pesquisa empírica qualitativa tendo como foco de análise cinco professores que atuam no PROEJA em uma Instituição Federal de Educação Tecnológica existente em Minas Gerais. A coleta de dados realizou-se por meio de entrevistas semi-estruturadas para levantar informações que evidenciassem quais as representações dos entrevistados sobre o trabalho.

A pesquisa articulou-se em torno de duas questões básicas: a primeira relacionou-se à própria representação desses professores sobre o trabalho e a segunda referiu-se à ancoragem de tal representação.

Este artigo compõe-se de três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira faz-se a contextualização do PROEJA objetivando compreender as alterações promovidas pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu este programa no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica. Discute-se também sobre as demandas de formação de educadores que requerem a compreensão do sentido

histórico do trabalho. Na segunda seção, a partir dos estudos realizados por Serge Moscovici (1976), são abordados elementos importantes para se pensar o conceito de representação social. E na terceira faz-se a análise e a discussão dos dados coletados nas entrevistas, tendo em vista as ancoragens das representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre o trabalho.

Caracterização do PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi implantado no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica como formação inicial e continuada e como habilitação técnica. Este programa foi instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que revogou o Decreto nº 5.478/2005, pretendendo integrar a Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

As alterações promovidas pelo Decreto nº 5.840/2006 mantiveram a organização da oferta de cursos de formação profissional de nível médio e de formação continuada, obrigando as instituições federais de Educação Tecnológica a implantarem cursos e programas do PROEJA a partir de 2007. E, em seu artigo 1º, parágrafo 4, determinou a construção de um projeto pedagógico único como pré-requisito para a oferta dos cursos que integrassem a EJA à formação para o trabalho.

A Rede Federal de Educação Tecnológica iniciou a formação profissional com jovens e adultos contando com o compromisso de estudiosos e profissionais que propuseram a ampliação em termos de abrangência e de aprofundamento dos princípios educacionais do PROEJA. De acordo com o Documento Base PROEJA “(...) essas experiências reafirmaram a necessidade de universalização da Educação Básica aliada à formação para o trabalho, especificamente aos jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas” (BRASIL, 2007, p. 12).

Segundo o referido documento, os docentes envolvidos na proposta educativa do PROEJA, visando estabelecer uma relação reflexiva fundamentada nos conhecimentos científicos e tecnológicos, propiciaram atividades de acordo com a especificidade das disciplinas ministradas. Este propósito buscou atender às expectativas dos jovens e dos adultos trabalhadores que foram excluídos do processo educacional na faixa etária regular e, neste momento, integravam-se à proposta educativa do PROEJA. É importante ressaltar que as formulações contidas em documentos normativos do PROEJA, em especial, no Documento Base,

visam à retomada da oferta pública do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, à valorização e à ampliação da EJA como política de garantia do direito à Educação Básica. Nesse sentido, a proposta de ensino integrado aos cursos técnicos na modalidade EJA, fomentada como uma política pública de Estado e coordenada pela União, deve ser assumida por estados e municípios. Destaca-se que, mesmo depois de se reconhecer que a EJA é diferente da suplência ou da aceleração de estudos, esta modalidade de educação ainda não se constituiu plenamente como política de Estado. E, apesar dos avanços alcançados, existem alguns aspectos que necessitam de maior atenção, particularmente aqueles referentes ao campo da Educação Profissional articulado ao campo da EJA no Ensino Fundamental (PROEJA FIC).

Observa-se que, se por um lado essa integração foi considerada como um aspecto positivo para os níveis médio e técnico, por outro, a política de Educação Profissional processa-se mediante programas focais e contingenciais, quais sejam: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

No que diz respeito à perspectiva de integração, Ramos defende que um projeto de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, deve ter como eixo central o trabalho, a ciência e a cultura e, como pressupostos, a concepção de sujeito como ser histórico-social. Segundo Ramos (2005, p. 108) “(...) o trabalho como princípio educativo permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes”. Desse modo, o trabalho pode ser entendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção). Neste contexto, o Documento Base PROEJA (2007, p.14) destaca que “(...) a perspectiva de integração requer novas demandas de formação de educadores voltadas às especificidades da EJA, no que diz respeito à noção mais precisa dos sujeitos que se pretende beneficiar com a implementação dessa proposta”.

No que diz respeito à formação docente faz-se necessário investigar sobre quais conhecimentos referentes ao trabalho são selecionados para os alunos PROEJA no contexto das transformações políticas, sociais, tecnológicas, econômicas e culturais que caracterizam o tempo presente.

Nos dizeres de Ciavatta (2005, p. 107),

(...) o que se quer com a concepção de educação integrada é que a Educação Geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos

educativos como formação inicial, como no Ensino técnico, tecnológico ou superior.

Isto significa enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo com a intenção de formar trabalhadores conscientes e autônomos. Ciavatta apud Frigotto (2005, p.85) esclarece:

(...) a ideia de formação integrada sugere superar a redução do trabalho entre a ação de executar, da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional e simplificado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico-social.

Uma proposta de integração da EJA à formação técnica requer o compromisso por parte das instituições públicas, não mais se limitando à carga horária mínima definida pela legislação, mas investindo na construção de um projeto político-pedagógico significativo, no qual um ensino de qualidade seja realmente oferecido à classe trabalhadora. No entanto, busca-se identificar possibilidades e limites para que se verifique se o PROEJA constitui-se efetivamente como uma política pública que promova a elevação da escolaridade integrada à Educação Profissional, com capacidade e qualidade requeridas pelos jovens e adultos em processo de escolarização.

O próprio Documento Base PROEJA (2007, p. 10) aponta:

(...) existe um aumento significativo da demanda social por políticas públicas perenes, pautadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico coerente com a realidade educacional e que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas dos jovens e dos adultos em situação de aprendizagem escolar.

No atual contexto, no qual a educação brasileira está inserida, multiplicam-se os projetos que buscam a compreensão das necessidades e especificidades inerentes à educação para jovens e adultos trabalhadores, principalmente aquelas referentes ao trabalho. Sabe-se que muitos jovens, quando reprovados em alguma disciplina, abandonam os cursos regulares assim que completam a idade necessária para cursarem o PROEJA. Esta

prática impede que estes jovens vivenciem processualmente um curso regular e, por não terem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, não conseguem ingressar no mercado do trabalho formal. Muitas são as causas que reiteram a exclusão de jovens e adultos e, estas se manifestam tanto na estrutura social mais ampla, quanto no interior do sistema escolar. Entre elas destacam-se a desigualdade e a exclusão social que se refletem no sistema educacional, mediante processos de evasão escolar, de negação do direito à escolarização e à profissionalização em escola pública de qualidade.

Nos pressupostos do PROEJA (2007, p. 11), “(...) a concepção de educação, antes vista sob a ótica pragmática e tecnicista, passa a ser entendida como prática social e cultural e poderá favorecer a integração sociolaboral dos sujeitos jovens e adultos”. No entanto, há necessidade de aprofundamento das concepções docentes, definição de público alvo e dos objetivos do referido programa para não correr o risco de se incorrer em práticas educacionais assistencialistas, fragmentárias e compensatórias, em detrimento da universalização da Educação Básica de qualidade. É neste sentido que o PROEJA tem como desafio a organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais e os específicos para uma formação que contemple a totalidade concreta das relações sociais, incluindo nesta, o trabalho. Isso implica em financiamento, planejamento e formação de docentes e de equipes técnicas que, por meio do estudo e de projetos coletivos, construam uma proposta curricular que considere a especificidade da EJA.

Segundo o Documento Base almeja-se para o PROEJA a sua consolidação para além de um programa de governo, isto é, a sua institucionalização como uma política pública que realmente integre a Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de jovens e adultos. No que diz respeito à formação docente faz-se necessário investigar sobre quais conhecimentos referentes ao trabalho são selecionados para os alunos PROEJA no contexto das transformações políticas, sociais, tecnológicas, econômicas e culturais que caracterizam o tempo presente. A esse respeito, Frigotto (2009, p.171) adverte que “(...) para captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é imprescindível que se compreenda como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação”.

Nesta direção, o Documento Base PROEJA assegura que as diversas ações como a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, estão em andamento. Entre elas, a formação, em nível de pós-graduação *lato-sensu*, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de

pesquisa objetivando a materialização de redes de colaboração acadêmica. Assegura também que outros planos como a qualificação de profissionais por meio de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em educação para a abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial, estão se efetivando. Conforme esse mesmo documento, o PROEJA é uma proposta construída na confluência de ações complexas em que estão postos os desafios políticos e pedagógicos inerentes às transformações sociais.

Diante do exposto cabe ressaltar que o processo educacional é concebido como resultado de processos sócio-econômicos, culturais, históricos e étnicos em que as práticas educativas são capazes de superar a imposição de saberes universais e de ideologias hegemônicas. Nesta perspectiva, a formação humana pode ser entendida como um arcabouço reflexivo que expresse uma política pública de Educação Profissional Integrada à Educação para Jovens e Adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica, sem atrelar mecanicamente educação e economia.

A teoria das representações sociais como campo de estudo para pensar o trabalho

A teoria das representações sociais (TRS) foi formulada e desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici, (1960/1970) marcando o estabelecimento de uma visão integradora entre os fenômenos individuais e sociais. Permeou o campo das Ciências Humanas e, no universo da Psicologia Social, encontrou maior importância, abrangência e relevância.

Moscovici afirma que o referencial explanatório exigido para tornar os fenômenos sociais inteligíveis deve incluir conceitos psicológicos e sociológicos e que a TRS pode ser considerada como uma forma sociológica de Psicologia Social. Esclarece também que sua preferência pelo termo social deveu-se à ênfase na qualidade dinâmica das representações, em contrapartida ao caráter estático que estas apresentavam na teoria Durkheimiana.

A ruptura com a clássica dicotomia entre sujeito e objeto, durante a chamada revolução cognitiva, na década de 1950, conferiu consistência epistemológica à TRS ao explicar que o objeto pensado e falado é fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação que se

processa na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem.

É na relação estabelecida entre processo e estrutura, que a TRS oferece uma perspectiva distinta daquela da cognição social. Isso demonstra que a fonte dessa relação está na função das próprias representações, que não podem ser tomadas como algo dado e nem como variáveis explicativas. Sendo assim, deduz-se que as representações são elaborações mentais construídas socialmente a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Orientado pelo interesse com a inovação e a mudança social, a partir do enfoque psicossociológico, Moscovici reconhece a sociedade como um sistema de pensamento onde os indivíduos são pensadores ativos, os quais, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social produzem e comunicam suas próprias representações.

Esse autor define representação social como

(...) um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2007, p. 21).

Ao explorar a diversidade de ideias coletivas nas sociedades modernas, Moscovici apontou que essa própria diversidade espelha a falta de homogeneidade nestas sociedades, nas quais as diferenças refletem a distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. Seus estudos enfocaram diferentes níveis de análise, desde a interação face a face, até a comunicação de massa e a circulação de idéias coletivas.

Uma representação pode ser classificada como social quando é produzida coletivamente, pois é na interação comunicativa que as representações são estruturadas e transformadas, contribuindo exclusivamente para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais.

A elaboração de uma representação social ocorre no contexto grupal, ao qual o indivíduo se vincula e quando nos familiarizamos com pessoas ou coisas. Todas as interações humanas, seja entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações e é isso o que as caracteriza. Deste modo,

as coletividades não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais como base das teorias e ideologias que elas transformam em realidade compartilhadas.

Segundo Moscovici, a característica específica das representações é que elas corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos. E acrescenta que, “(...) um dos motivos do estudo das representações é o próprio ser humano com o que ele tem de mais precioso: a capacidade de fazer perguntas e de procurar respostas, buscando compreendê-las sem se conformar a elas” (MOSCOVICI, p. 48). Essa foi a primeira razão que levou Moscovici a pensar sobre o impacto da ciência na cultura das pessoas e a alteração promovida em suas mentes e comportamentos, se tornando parte de um sistema de crenças. O estudo das representações sociais foi uma tentativa de reabilitar o senso comum que durante o período da Segunda Guerra Mundial, não era preocupação das pessoas, pois elas estavam mais interessadas em concordar com os paradigmas estabelecidos pela ciência.

Moscovici assegura que a primeira tarefa de um estudo científico das representações é tornar familiar o não-familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas por meio de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. E acrescenta que

(...) quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar). E através das representações nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado (MOSCOVICI, 2007, p. 26).

Isto significa que, quando uma nova idéia, ou conhecimento científico, penetra na esfera pública ou na vida cultural de uma sociedade, tem-se verdadeiras lutas culturais resultantes da oposição entre diferentes modos de pensar. E, desse processo de transformação do conhecimento, nasce uma nova representação social. Dessa forma, a representação social constitui um tipo de conhecimento que interfere no comportamento do indivíduo, no processo de comunicação consigo próprio, com o outro e com a sociedade.

Moscovici pontua que a transformação do conhecimento científico em conhecimento comum pode ser uma área de estudo possível e excelente, pois o conhecimento e a cultura também estão presentes nos lugares

comuns. No entanto, sabe-se que não é tarefa fácil transformar palavras não-familiares em palavras usuais, próximas e atuais. Neste processo de familiarização, para que se compreenda como as representações são construídas e elaboradas é importante compreender dois mecanismos denominados por Moscovici de ancoragem e de objetivação.

Os grupos sociais utilizam-se da ancoragem e da objetivação de modo interligado, com a finalidade de promover aproximação e familiarização com os mais diversos fatos, situações e objetos que lhes são estranhos e ameaçadores. A familiarização é sempre um processo construtivo e recíproco, de ancoragem e objetivação, por meio do qual o não-familiar se integra ao mundo familiar. A partir destes dois mecanismos surgem novas percepções que interferem no comportamento do grupo social, na ação individual e afetam a realidade social e a vida diária.

Conforme orienta Moscovici (2007, p. 61), “(...) ancorar é nomear alguma coisa. É um processo que transforma algo estranho em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.” Pela ancoragem o objeto é classificado entre as redes de categorização da sociedade, adequado à hierarquia existente das normas e valores sociais. Essa capacidade de nomear, de imaginar e de codificar é o que caracteriza o processo de representação. Isso possibilita construir referências para representar a realidade criando uma identidade social àquilo que não era consensual. Dessa maneira, o não-usual ou o não-familiar, quando é descrito ou avaliado a nós mesmos ou a outras pessoas, mesmo de maneira vaga, torna-se como uma réplica de nosso modelo familiar.

Nomear é uma operação relacionada com uma atitude social e não puramente intelectual em que o conceito científico torna-se parte da linguagem comum. Nesses termos, classificar e dar nomes são dois aspectos de ancoragem das representações tendo como objetivo facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas no sentido de formar opiniões. O processo de ancoragem consiste na incorporação de elementos de saber que não são familiares e que se tornam problemas a serem resolvidos no interior da rede de categorias própria do indivíduo, ou seja, é a incorporação de novos elementos do saber a um sistema que já existe. Para interpretar uma idéia ou um ser não-familiar são fabricadas categorias e referências com a finalidade de integrar a entidade nomeada à sociedade.

No que diz respeito à objetivação Moscovici (2007, p.71) assegura que “(...) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou de um ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. A objetivação é

um processo de naturalização, concretização dos elementos figurativos que se transformam em elementos mais evidentes e simples. Neste processo, as noções e conceitos abstratos se concretizam e se naturalizam, permitindo que um conteúdo vá se penetrando no meio social e passe a fazer parte da realidade do grupo.

A objetivação dá realidade material a um objeto abstrato, fortalecendo o aspecto icônico de uma idéia imprecisa, que se associa a um conceito de imagem. Isto significa que as noções abstratas são transformadas em imagens, por meio da materialização das idéias e das significações em correspondência entre as coisas e as palavras. Ao unir a idéia de não-familiaridade com a realidade a representação se torna verdadeira essência desta, atuando no sentido da construção social da realidade.

Pela objetivação, o agente social (ou indivíduo) elabora uma contrapartida material para as imagens criadas por ele, a partir da realidade exterior com o objetivo de transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. Pela ancoragem, o agente social (ou indivíduo) transforma o objeto social em algo que esteja ao seu dispor. Isto significa que esse mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, reduzindo-as a imagens comuns de modo a inseri-las num contexto familiar. Desta forma, os processos de objetivação e de ancoragem vão incorporando novos elementos ao campo da representação ou modificando os conteúdos já existentes. Como sugere Moscovici (2007, p. 45),

(...) a Teoria das Representações Sociais permite compreender, tanto os fenômenos macroscópicos quanto os fenômenos microscópicos relativos aos processos culturais e sociais. Além disso, não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade.

Assim, considera-se que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens que se refletem em diferentes atos e em diversificadas práticas sociais. Portanto, é indispensável conhecer as condições reais em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa análise contextual.

Apresentação dos resultados da pesquisa

No processo de análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores do PROEJA, buscou-se compreender as representações sociais destes sujeitos sobre o trabalho. Partiu-se da observação do comportamento verbal dos professores numa situação de entrevista e, tendo em vista a linguagem empregada, buscou-se identificar as ancoragens de suas representações. Para esta análise tomou-se como referência a TRS por entender que esta teoria possibilita uma aproximação entre a relação dos docentes com o saber e com o fazer cotidianos, construídos na atividade do trabalho e com as condições contextuais às quais estes sujeitos se inserem: socioeconômicas, históricas, culturais e políticas. Optou-se pelo paradigma de Serge Moscovici e de alguns autores que discutem e problematizam o campo de estudos referentes ao trabalho, no qual a temática desta pesquisa se insere.

A construção do objeto da pesquisa girou em torno da seguinte questão: quais as representações construídas pelos professores do PROEJA sobre o trabalho? Objetivou-se compreender se as idéias que detem os professores sobre o trabalho se constituíam ou não em um fenômeno de representação social. Em tais circunstâncias, as próprias questões de pesquisa foram utilizadas como tópicos de referência para análise das falas dos entrevistados.

Identificação dos entrevistados e atuação profissional

A identificação pessoal e profissional dos sujeitos entrevistados centrou-se nos professores do PROEJA que atuam na área de mecânica. A faixa etária varia de 36 a 53 anos. Dos cinco professores entrevistados três atuavam no PROEJA desde ano de sua implantação - 2006 - e, dois, lecionavam nesse programa há apenas um ano. Três docentes exerceram também outras profissões ligadas aos setores empresarial, industrial e da construção civil.

Num primeiro momento da entrevista, em que se buscou uma aproximação com os professores do PROEJA, seus discursos revelaram uma ambivalência do papel formador da escola. Alguns professores, em seus processos formativos escolares, visualizaram a escola como agência formadora, capaz de promover a inserção no mercado de trabalho. Outros demonstraram sentimentos de rejeição e desconfiança em aceitar o tipo de conhecimento transmitido pela escola e incapacidade em aplicá-lo no exercício da profissão.

No decorrer das entrevistas os discursos demonstraram uma lógica comum: a necessidade do estudo e de formação para o ingresso no mercado de trabalho. Alguns depoimentos, como os que se seguem, além de revelarem essa preocupação, informaram também sobre a necessidade de se conseguir um emprego para sobreviver.

(...) Comecei a trabalhar com 18 anos. Tenho 34 anos de docência e estou quase aposentando (PROFESSOR A).

(...) Comecei minha vida profissional aos 15 anos de idade e, por questões de sobrevivência, fui trabalhar na construção civil aos 16 anos. Após dois anos que concluí do curso de mecânica no SENAI prestei concurso fui trabalhar no Iraque como mecânico de manutenção de máquinas pesadas. (...) então, comecei a atuar no mercado de trabalho (PROFESSOR B).

(...) Quando eu era estudante já comecei a trabalhar como monitor de matemática. Comecei a trabalhar desde cedo como professor (PROFESSOR C).

(...) Trabalhei no comércio e na indústria com projeto e até o meio deste ano eu tinha um trabalho extra de manicure (PROFESSOR D).

(...) No início de minha carreira profissional atuei durante quatro anos na Secretaria do Estado de Educação e lecionei com uma turma de ensino fundamental, desde a primeira até a quarta série (PROFESSOR E).

É importante observar que estes discursos remetem à representação de trabalho em seu sentido de produção de bens úteis, ou criador de valores de uso, com a finalidade de suprir as necessidades vitais.

Segundo Pedrosa (2007, p. 10),

(...) Tanto na vida prática – da sociedade e do indivíduo – quanto no domínio teórico, a partir do século XVI, com a

expansão da lógica da produção e do consumo e depois com a industrialização e a urbanização, o trabalho passa a ser uma referência estratégica.

Mas, de acordo com o autor “(...) é no século XIX que o trabalho, pela primeira vez, é colocado como razão de ser do homem, ou seja, o trabalho acrescenta ao homem uma de suas características definitivas: a sociabilidade” (PEDROSA, 2007, p. 10). Do período da pré-revolução industrial até o início do século XX, com o processo de industrialização, o trabalho assume o sentido de mercadoria. Nos dizeres de Pedrosa (2007, p. 12), “(...) a mão-de-obra, deslocada da agricultura por meio da mecanização, encontra absorção no setor industrial. Neste setor, o modelo de trabalho assalariado é o trabalho fabril, que tem como ferramenta de produção o trabalhador”.

Na sociedade capitalista, o trabalho contido na mercadoria possui o caráter de trabalho concreto e trabalho abstrato. A dimensão concreta do trabalho é mediadora entre o ser humano e a natureza no processo de criação de sua própria existência e criadora de valores de uso. Já a dimensão abstrata é criadora de valores de troca, ou mais-valia. É aquela que causa sofrimento ao trabalhador e o iguala à mercadoria. Esta contradição permite pensar na positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e na negatividade, enquanto trabalho alienado sob o capitalismo. As relações sociais estabelecidas, neste contexto, devem ser entendidas como expressões históricas que se articulam dialeticamente.

Para Frigotto (2002, p.15) “(...) o trabalho e a propriedade dos bens do mundo também são um direito. (...) e, impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida”. Isto quer dizer que a produção dos meios de vida, que se dá no exercício do trabalho diário, seja ele remunerado ou não, é vital enquanto atividade transformadora da natureza e produtora de vida. A esse respeito, o referido autor pontua que o intercâmbio material entre o ser humano e a natureza para a manutenção da vida se constitui num direito de propriedade que

(...) no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com os demais, de apropriar-se - transformar, criar e recriar, mediado pela ciência e tecnologia - da natureza e dos bens que produz, para reproduzir a sua existência, primeiramente física e biológica, como também cultural, social, estética, simbólica, afetiva (FRIGOTTO, 2002, p.14).

Desse modo, o ser humano se transforma quando atua na natureza para produzir os meios de vida pelo trabalho e quando exerce a atividade prática do trabalho, que é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. As representações que se seguem, giram em torno da imagem do trabalho enquanto possibilidade de expressão e de desejo em alcançar posições de destaque, isto é, de alcançar independência financeira para garantir um futuro melhor e, de maneira mais expressiva, realizar um sonho.

(...) Como queria um trabalho que valesse a pena... (PROFESSOR A).

(...) Voltei para o Brasil e comprei uma casa com o dinheiro que ganhei no Iraque. Resolvi investir nos estudos (PROFESSOR B).

Marx destaca uma dupla centralidade do trabalho quando concebido como valor de uso: criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo. Sendo assim,

(...) o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1987, p. 50).

Aproximação com a temática trabalho

Objetivando uma aproximação com a temática trabalho abordou-se em um dos tópicos do roteiro de entrevista sobre os fatores que influenciaram as escolhas profissionais dos professores entrevistados, sobre as coisas consideradas mais importantes na vida de uma pessoa e o que é necessário fazer para conquistá-las. Estas questões forneceram pistas para conhecer as atitudes, as expectativas e as representações dos professores sobre suas escolhas profissionais.

As respostas dos professores sobre os fatores que influenciaram as suas escolhas profissionais foram diversificadas; ora confirmando a

influência da família nesta etapa de vida, principalmente da figura paterna, ora enfatizando a própria habilidade para lecionar, ou ainda declarando que nunca havia planejado ser professor e nem pensado nessa questão. As falas dos professores B e E revelaram que, se por um lado a opção pela profissão docente foi imediata e aconteceu de maneira espontânea, “quase por acaso”; por outro, o exercício da profissão foi prorrogado pela “incapacidade” em exercê-la, logo após a conclusão dos estudos, conforme as descrições que se seguem:

(...) Não planejei ser professor; foi por acaso. Quando entrei no SENAI senti que tinha habilidade para exercer a profissão e fui me especializando. Fui convidado para dar aulas pelo diretor da instituição, mesmo não sendo treinado para exercer tal função (PROFESSOR B).

(...) Nunca pensei nisso. Eu comecei da base. Fiz magistério e no terceiro ano tinha que decidir o que iria fazer. Mas, quando terminei o magistério tive uma sensação de incapacidade de ir pra sala de aula e aí decidi fazer um curso superior (PROFESSOR E).

A esse respeito, pode-se dizer que a TRS sinaliza aspectos de uma realidade que por serem despercebidos, são também desconsiderados. Ao mesmo tempo em que as representações apontam a existência de um fenômeno, que ainda não se manifestou na realidade, permitem também pensar em seu grande poder mobilizador e explicativo. Assim, os fatos que marcaram a vida de uma pessoa e que interferiram em suas escolhas pessoais ou profissionais, quando são reconhecidos podem ser reavaliados.

Moscovici (2007, p. 83) esclarece:

(...) o comportamento de uma pessoa provém de dois conjuntos diferentes de motivações internas e externas e que o conjunto das motivações externas provém não apenas da pessoa, mas também de seu ambiente, de seu status social e das pressões que outras pessoas exercem sobre ela.

Esse autor adverte que “(...) o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração” (MOSCOVICI, 2007, p. 9). Sendo assim,

(...) as representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, um valor simbólico (MOSCOVICI, 2007, p. 20).

De acordo com Frigotto (2009, p. 129),

(...) em toda a história humana, os diferentes modos de produção (tribal, antigo, medieval, capitalista, socialista), sempre envolvem a tríade constituída por uma base material (econômico social), por dimensões supra estruturais vinculadas a valores, ideologias, idéias, teorias, emoções e por instituições que consolidam, produzem e reproduzem as relações sociais.

Sabe-se que os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade, na qual se vive. Para Frigotto (FRIGOTTO, 2002, p. 24)

(...) estes processos podem reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia à propriedade privada, aos valores de troca e, conseqüentemente, à alienação e à exclusão da vida digna.

Mas, ao mesmo tempo, eles podem se constituir em instrumento de crítica às relações sociais alienadoras, que vincula a formação profissional aos desejos do mercado e, neste sentido, resgatar o caráter formador do trabalho; o seu princípio educativo.

Frigotto (2009, p. 130) observa:

(...) o trabalho como princípio educativo, é uma compreensão trazida por Marx e Engels, de que todo ser humano precisa do metabolismo com a natureza para manter a sua existência. Nesse processo de cooperação, produz os bens materiais, culturais e simbólicos.

Portanto, torna-se fundamental que desde o início de seu processo educativo, a criança e o jovem socializem a ideia do direito e do dever do trabalho para se conscientizarem de que não é válido explorar o trabalho do outro. Frigotto acrescenta que, mesmo dentro do capitalismo, o trabalho

não é pura negatividade, pois o trabalho é uma categoria ontológica anterior ao capital e vai ser posterior a ele. Para Frigotto, os autores que acreditam que o trabalho como princípio educativo não pode existir numa sociedade capitalista enxergam-no a partir de uma visão determinista, porque este raciocínio leva a crer que o capitalismo será eterno. Mas, o trabalho apresenta contradições e, se assim fosse, não teria sentido lutar para torná-lo menos alienado. Desse modo, é fundamental que se compreenda o trabalho como princípio educativo em sua dimensão ontocriativa, isto é, aquela em que (...) “os seres humanos criam e recriam pela ação consciente do trabalho sua existência”. Para Frigotto (2009, p. 130) “(...) não existe vida humana sem transformação de natureza, sem ação-trabalho: trabalho escravo, alienado, livre, de colaboração, enfim, os diferentes tipos de trabalho sempre vão existir”.

Ainda na tentativa de aproximação com a temática trabalho fez-se outra questão aos entrevistados: para você, quais são as coisas mais importantes na vida de uma pessoa e o que é necessário fazer para conquistá-las? Esta pergunta permitiu verificar se o trabalho era um meio estratégico para a conquista de coisas importantes e indagar sobre o lugar do trabalho na vida dos professores.

Observou-se, nesta etapa da entrevista, que a maioria das respostas girou em torno do comportamento e do relacionamento humano privilegiando o talento pessoal, a felicidade, o êxito profissional, a autodescoberta, o estudo, a atualização, a busca do espaço e da autoafirmação na sociedade. Neste momento, o trabalho não foi mencionado.

Moscovici informa que as representações são entidades quase tangíveis que circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, de um gesto, ou de uma reunião, no mundo cotidiano. Elas correspondem à substância simbólica que integra a sua elaboração e à prática específica que produz essa substância. Assim, elas impregnam a maioria das relações, os objetos que são produzidos ou consumidos e as comunicações sociais.

Segundo Frigotto (2009, p. 129),

(...) o modo de produção social da existência humana compreende necessária e primeiramente a produção ma-terial, mas envolve ao mesmo tempo e de forma unitária, também a linguagem, as idéias, os valores, as ideologias, as emoções, os sentimentos e as instituições que sedimentam os diferentes modos sociais de produção.

O trabalho é, portanto, uma mediação indispensável entre o homem e a natureza para o desenvolvimento de forças produtivas e de relações sociais. Pode-se inferir que a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente, pois traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. Nestas condições, a forma alienada que assume o trabalho no capitalismo dificulta a compreensão das suas dimensões educativas principalmente pela dubiedade no que diz respeito à idéia do trabalho: trabalho humanizador, que sob a ótica do capitalismo é desumanizador. Assim, torna-se importante resgatar o caráter formador do trabalho, ou seja, o seu princípio educativo que advém das relações sociais estabelecidas no interior desse processo e possibilita a construção da vida.

Para Saviani (1986, p.14), “(...) a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens. Desta forma, a existência humana é um produto do trabalho”. Nos dizeres do autor

(...) o homem não nasce homem, mas forma-se homem, ou seja, necessita aprender a ser homem e a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem e a sua formação é, ao mesmo tempo, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Ao analisar o princípio educativo do trabalho e o trabalho como princípio educativo, Saviani ressalta que há uma diferença fundamental entre estas duas formulações. No primeiro caso, reporta-se imediatamente ao processo mais amplo de educação que se dá por meio da forma social em que o trabalho assume em um modo determinado de produção da vida. No segundo, refere-se à utilização do trabalho material socialmente útil como base para a organização de um sistema de ensino.

O tema trabalho no proeja

Neste tópico da entrevista, as questões foram referentes à forma como a equipe de professores se preparou para atuar no PROEJA; à maneira como o trabalho é incorporado no currículo do PROEJA e à maior contribuição do professor do PROEJA para a vida dos alunos.

No que diz respeito à preparação da equipe docente para atuar no PROEJA, as respostas foram unânimes: não houve preparação. Os

discursos evidenciaram também a não continuidade de uma das propostas educacionais do PROEJA, qual seja, a de ampliação em termos de abrangência e de aprofundamento das concepções educacionais, entre estas, a formação humana.

Ainda investigando sobre o tema trabalho no PROEJA indagou-se: qual a maior contribuição do professor do PROEJA para a vida dos alunos (as)? Como o trabalho é incorporado ao currículo do PROEJA?

No que se refere à primeira questão, observou-se que as respostas focalizaram a necessidade de autoconhecimento por parte do professor; a importância da integração das disciplinas de núcleo geral na execução do trabalho docente; a motivação e o diálogo com os alunos, principalmente, com os alunos “carentes”; a preocupação com o ensino diferenciado para os alunos do PROEJA; a definição do que é PROEJA no sentido de abrir espaço para a discussão, problematização e compreensão dessa proposta.

No que diz respeito à segunda questão os discursos informaram sobre o trabalho realizado na implantação do PROEJA na instituição pesquisada; sobre o trabalho na disciplina visto sob as óticas das relações de trabalho e das atividades desenvolvidas (trabalho com filmes, trabalho com dinâmicas); sobre o trabalho do professor; sobre a relação entre o trabalho desenvolvido na disciplina de desenho e o trabalho da indústria; sobre o trabalho no sentido da manifestação da riqueza humana, da riqueza universal e do trabalho, enquanto produção.

A ideia de trabalho

Nesta etapa da entrevista, com a intenção de obter maiores informações sobre o trabalho indagou-se: o que é trabalho? Qual ideia você tem do trabalho? Como você define o trabalho?

Com base nos conteúdos dos discursos dos professores, o trabalho foi representado como: meio de subsistência; prazer; crescimento; aperfeiçoamento; aprendizagem; possibilidade de enobrecimento e ligação entre o sujeito e a escola; transformação da natureza para garantir conforto; atividade docente; produção e reflexão; conforme as seguintes descrições:

(...) O trabalho para as pessoas em geral é um jeito de ganhar dinheiro pra sobreviver e isso é uma mitologia social. Na sociedade sadia o trabalho seria, como por exemplo, pra mim sempre foi (...) um prazer (PROFESSOR A).

(...) Trabalho pra mim, num sentido mais primitivo é o de subsistência. Ai passou desse nível é crescimento, aperfeiçoamento, porque o trabalho tem aquele jargão: “enobrece o homem” (...) porque quando o ser em si trabalha vê sentido nas coisas (PROFESSOR D).

(...) Eu acho que o trabalho transforma a natureza pra que o ser humano tenha melhores condições de vida. Pra mim a melhor definição de trabalho é a transformação da natureza, de forma a garantir um maior conforto pras pessoas (PROFESSOR B).

(...) Eu acho o seguinte: o professor (...) quando gosta do que faz vai para sala de aula motivado, não é? (PROFESSOR C).

(...) O trabalho vem junto com o ócio. Se eu tenho na perspectiva do trabalho a produção, eu preciso também da reflexão. Eu não consigo falar de trabalho se não atrelar ali o espaço da reflexão (PROFESSOR E).

Ainda com a intenção de encontrar maiores evidências sobre o trabalho, indagou-se aos professores entrevistados: para que serve o trabalho? Percebeu-se que o trabalho foi representado pelos professores sob diferentes óticas:

a) Como um meio para se conquistar o tempo livre:

(...) Deveria servir pra criar condições mais gostosas, sensuais de vida. Mas, o trabalho que existe hoje é pra manter a renda concentrada nas mãos de meia dúzia de poderosos que vivem à custa da escravidão da humanidade (PROFESSOR A).

b) Como parte da natureza humana e como objetivação:

(...) O trabalho pra mim é muito importante no sentido de que ele é da natureza humana. O homem é um ser que pensa e pelo fato dele pensar, o trabalho faz parte deste pensar; o trabalho é a concretização do pensamento dele, é a transformação do pensamento (PROFESSOR B).

c) Como profissionalização:

(...) O trabalho, em termos profissionais serve de enriquecimento pra vida do aluno. Os professores estão ali pra transmitir algum conteúdo que é específico da área dele e pode dar suporte a esse aluno (PROFESSOR C).

d) Como um meio de subsistência e como possibilidade de desenvolvimento profissional:

(...) Para pagar as contas, num primeiro sentido e num segundo pro crescimento profissional (PROFESSOR D).

e) Como marcador histórico que possibilita a interação do sujeito com o meio social:

(...) Desde que o trabalho se faça dentro de um processo reflexivo ele é um marcador histórico da história do sujeito, da história do grupo com o qual esse sujeito se insere e da relação que ele tem com esse meio. É nessa perspectiva dialética que o trabalho é a marca da história (PROFESSOR E).

Estes discursos evidenciaram o caráter contraditório do trabalho na vida dos professores entrevistados, pois ao mesmo tempo em que o trabalho é visto como mecanismo de socialização, também desenvolve processos de reprodução econômica e social.

Ao analisar como os temas relacionados ao trabalho são abordados nas aulas dos professores identificou-se nos discursos a correlação trabalho-indústria. Tendo em vista as descrições que se seguem infere-se que a ideia de trabalho é confundida com a noção de emprego ou de trabalho assalariado:

(...) Abordo o trabalho nas empresas (...) no sentido de fazer o aluno pensar que as empresas fazem treinamentos para as pessoas serem escravas, “aparentemente com livre arbítrio”, entorpecem suas consciências para que elas pensem que estão com um grau de liberdade (PROFESSOR A).

(...) Um dos conteúdos da minha disciplina é recrutamento e seleção. Então eles fazem alguns trabalhos na empresa, justamente para refletir sobre o que é recrutamento, o que é seleção, o que é

hierarquia numa empresa, o que é uma empresa, quais são os tipos de líderes, o que é uma pirâmide funcional (...). A gente reflete (...) que precisa sobreviver, precisa de segurança, de saúde (PROFESSOR B).

(...) A gente tem que focar os conteúdos de acordo com a matéria que é vista na prática. (...) isto exige a interdisciplinaridade entre os conteúdos. O trabalho tem que aparecer nos problemas práticos pra associar o que o aluno tá vendo lá no curso de mecânica com o mercado de trabalho (PROFESSOR C).

(...) Eu sempre faço relação entre a disciplina que leciono e o que eles vão produzir, porque a gente trabalha com produção. (...). Eu procuro saber o que cada um trabalha pra fazer a relação com o trabalho deles. (...) Procuro as atualidades pra poder fazer referência pra eles, pra saber quais são as novas tecnologias (PROFESSOR D).

(...) Tem que fazer uma distinção aqui entre trabalho e campo da produção. O trabalho a gente deve tomar dentro daquele espaço de reflexão. (...) Eu considero que aqui nesta instituição de Educação Profissional o vínculo é educação e trabalho, não considerando apenas o mercado de trabalho. Para evidenciar esse forte vínculo nos projetos dos cursos, é preciso considerar a questão do trabalho, seja ele alienante ou uma criação (PROFESSOR E).

Estas narrativas revelam o caráter contraditório do sistema educacional brasileiro quando este se divide em dois ramos distintos de ensino, voltados para necessidades bem definidas da divisão de trabalho: de um lado, a formação de trabalhadores instrumentais e, de outro, a formação de intelectuais. Há, no campo educativo, um rompimento entre a formação para o mundo das idéias (cultura clássica) e a formação para mercado do trabalho (cultura técnica). Esta dualidade estrutural demonstra que o trabalhador, em seu processo de escolarização e de trabalho, não detém o saber. Primeiro, porque o saber que a escola transmite é intencional, ou seja, interessa e sempre interessou a classe elitizada. Segundo, porque o saber adquirido no processo de trabalho se converte em meio de produção. Isto significa que o trabalhador pode ser proprietário apenas da força de trabalho e não dos meios de produção.

Neste contexto, no qual o trabalho produtivo se insere, é importante que o conhecimento acumulado pelos trabalhadores nas situações reais de trabalho e em outros espaços e situações de vida seja parte integrante da prática educativa e do currículo. Nesta direção, Frigotto (2002, p. 12) orienta para a “(...) necessidade de uma fundamentação que permita distinguir o trabalho na sua dimensão criadora da vida humana (dimensão ontológica) das formas que assume o trabalho no capitalismo – trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado”. Observa que captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação. E busca, no legado de Marx, a compreensão de que “(...) não é a consciência, a teoria e a linguagem que criam a realidade, mas elas são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas parte dessa realidade” (FRIGOTTO, 2009, p.171).

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo compreender as representações sociais dos professores do PROEJA sobre o trabalho, tendo em vista as ancoragens de tais representações. Com base na análise dos depoimentos de professores do PROEJA verificou-se que as representações sobre o próprio ingresso no mercado de trabalho apresentaram um aspecto comum: a necessidade de estudo e de formação. A educação escolarizada apareceu vinculada ao mercado de trabalho e, nesta etapa de vida dos sujeitos entrevistados, o trabalho foi visto como uma necessidade de prover a própria existência. Neste momento, a dimensão expressiva do trabalho como *locus* da realização de si parece ser abandonada em favor unicamente da lógica do emprego.

Na sequência da entrevista observou-se que o trabalho, antes visto como um meio de subsistência, não apareceu como uma possibilidade de se conquistar as coisas mais importantes da vida sendo substituído por categorias ligadas ao comportamento e ao relacionamento humano. Os discursos dos professores focalizaram aspectos relacionados à felicidade, à autodescoberta, à autoafirmação, à atualização, ao estudo, como se estes não prescindissem do trabalho, isto é, fossem inerentes à própria existência. Isto permitiu pensar que, se por um lado o trabalho apareceu como uma referência fundamental para a sobrevivência humana, por outro, houve pouca consciência do valor formativo do trabalho pelos docentes

pesquisados. Esta ambivalência apontou para a necessidade de se resgatar o princípio educativo do trabalho, que é aquele que acontece na práxis social como um modo de produção da vida e que abrange um processo mais amplo de educação.

Diante dos aspectos destacados e enfatizados na entrevista, o trabalho foi representado como meio de subsistência; como transformação da natureza para garantir conforto; como prazer; como crescimento; como aperfeiçoamento; como aprendizagem; como possibilidade de enobrecimento; como ligação entre o sujeito e a escola; como atividade docente ou ainda como produção e reflexão. Nestas diferentes representações, o trabalho apareceu como mecanismo de socialização, mas, os processos de reprodução econômica e social, próprios da sociedade capitalista na qual o trabalho se insere, não foram evidenciados. Alguns discursos, ao mesmo tempo em que apontaram para uma visão mais ampliada do trabalho, também revelaram ambivalência, isto é, não houve críticas às relações sociais alienantes, como aquelas que vinculam a formação profissional aos desejos do mercado. Isso reafirmou a necessidade de aprofundar as discussões referentes ao caráter formador do trabalho, ou seja, o seu princípio educativo. Este é um aspecto fundamental para que se compreenda que o exercício da atividade prática do trabalho é ponto de partida do conhecimento e da cultura, num sistema social mais amplo, no qual as instituições educativas se inserem.

No decorrer da entrevista observou-se também que em nenhum momento os discursos revelaram preocupação com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, no qual a lógica do trabalho é subvertida pela lógica do emprego. Isso permitiu refletir que, se o homem para sobreviver necessita produzir continuamente sua própria vida por meio do trabalho, esta é, portanto, determinada pelo modo como ele produz sua existência.

Com base nos discursos manifestos nas entrevistas constatou-se que o trabalho não se constitui parte integrante do currículo dos professores do PROEJA. Evidenciou-se um distanciamento entre os efetivos interesses das políticas educacionais, que incluem alunos professores deste programa e aqueles que extrapolam a educação e que têm suas raízes nas relações sociais mais amplas, na qual o trabalho se insere. As representações sociais conferidas ao trabalho informaram que, o trabalho, enquanto princípio educativo, princípio integrador entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, do qual se refere o Documento Base PROEJA não se constitui como elemento formador da política educacional da instituição pesquisada. Entende-se que é necessário investir na formulação de políticas

públicas para o público de EJA em que o trabalho seja, efetivamente, parte integrante do currículo.

No decorrer da entrevista, os discursos demonstraram que os professores não foram preparados para atuarem no PROEJA e alguns professores novatos declararam desconhecer a proposta educativa que inclui a Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos. As representações sociais dos professores sobre o trabalho revelaram que, assim como as condições econômico-sociais afetam os processos educacionais e inviabilizam o trabalho docente, a formação dos professores também interfere no modo como estes sujeitos constroem seus conhecimentos e os aplicam em suas atividades educativas. As falas dos professores sobre a capacitação para a atuarem no PROEJA não apresentam tentativas de se eximirem da responsabilidade com a educação, mas retratam um quadro dramático em que estes profissionais, apenas com seu empenho, sentem-se incapazes de reverter.

Conclui-se que os resultados desta pesquisa levaram à reflexão de que as representações dos professores do PROEJA sobre o trabalho estão ancoradas no mercado de trabalho. Isso indica a necessidade de se lançar um novo olhar sobre a literatura referente às representações sociais dos professores sobre o trabalho no sentido de ampliar os conhecimentos sobre os núcleos estruturantes da realidade vivida por estes sujeitos, para melhor compreender até que ponto o social intervém no contexto concreto de pessoas e de grupos.

Referências

BRASIL. *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, 2005.

_____. *Decreto nº 5. 840 de 13 de julho de 2006*. Institui no âmbito federal Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 4 jul. 2009.

_____. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. *Programa nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição

da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). *A experiência do trabalho e a Educação Básica*. Rio de Janeiro: PD&A. 2002.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva his-tórica: contradições e controvérsias. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. *Revista de Ciências da Educação*, Sísifo, 2009.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987

MOSCOVICI, Serge; GUARESCHI, Pedrinho A. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEDROSA, José Geraldo. Conceitos para pensar o capital e seu apêndice: o trabalho. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO: Gramsci, política e educação, 4., 2007, FAE/UFMG. *Artigo apresentado...*

SAVIANI, D. *O nó do ensino de 2º grau*. São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

