FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROEJA: DOIS GRANDES DESAFIOS

Eliza Bartolozzi Ferreira – UFES – elizabf@uol.com.br
Edna Castro De Oliveira – UFES - oliveiraedna@yahoo.com.br
Karla R. Assis Cezarino – UFES – kakaher@yahoo.com

1. Apresentação

Este trabalho é resultado de pesquisa em andamento – "Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA no Espírito Santo" – desenvolvida pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), financiada pela CAPES.

O projeto de pesquisa que dá origem a este trabalho volta-se para o desenvolvimento de estudos que contemplem demandas de formação de educadores que atuam na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (EJA), no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido no CEFETES, bem como de educadores das redes públicas alcançados pelo PROEJA. É parte integrante dessas demandas a análise da proposta e das práticas curriculares desenvolvidas no Projeto Pedagógico do PROEJA, com vistas à intervenção nas práticas desenvolvidas por professores e alunos.

Para as duas instituições envolvidas, esta proposta coloca o desafio de fazer da experiência do PROEJA um campo de investigação para a produção de conhecimentos, formulação de metodologias, elaboração de propostas curriculares e formação de professores e pesquisadores voltados às especificidades da EJA integrada à educação profissional.

O PROEJA foi implementado pelo governo Lula, no ano de 2005, por meio da edição do Decreto nº 5.478 e instituído no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, sob duas formas: como formação inicial e continuada e como habilitação técnica. Nos artigos 3º e 4º, foram fixadas as cargas horárias dos cursos, sendo que na formação inicial e continuada, os cursos deveriam ter uma carga horária máxima de 1.600 horas, das quais no mínimo 1.200 horas destinadas à formação geral e 200 horas à formação profissional. Na forma de habilitação técnica, os cursos deveriam ter carga horária máxima de 2.400 horas, das quais 1.200 horas para formação geral. Muitas críticas foram formuladas em relação a esse decreto pelo fato de limitar a carga horária a um "máximo".

A edição de um novo Decreto de nº 5.840/2006 revoga o citado anteriormente, mantendo a organização da oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Entretanto, o novo decreto altera a exigência de uma carga horária "máxima" e determina agora a definição de uma carga horária "mínima" para as duas modalidades de cursos. Além disso, o Decreto nº 5.840/2006, no artigo 2º, obriga as instituições federais de educação tecnológica a implantarem cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. E, no § 4º do Art. 1º, determina que a oferta dos cursos deve partir da construção prévia de um projeto pedagógico integrado único.

Pode-se afirmar que tais determinações asseguram avanços no processo de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ligada à formação para o trabalho, principalmente, porque se trata de instituições com tradição na qualificação dos trabalhadores. Mas, também, deve-se salientar que o PROEJA se estabelece, mediante decreto, em um cenário complexo e com quase nenhuma experiência na modalidade de EJA. Vale lembrar que as instituições federais de educação tecnológica, historicamente, foram se tornando elitizadas dentro de um quadro de precarização das outras escolas públicas do País. O desafio se coloca, então, para essas instituições, de

realizarem uma prática pedagógica com grupos socioculturais e etários até então não experienciados.

O grau de complexidade deve ser apontado, sobretudo, por se tratar de processos formativos diretamente relacionados a sujeitos que estão à margem da sociedade, em uma conjuntura histórica assentada no modelo de desenvolvimento econômico dependente, no qual a industrialização cede espaço para o capital financeiro, sendo essa uma das razões do aumento do índice de desemprego e das condições precárias de trabalho. Aliada às condições históricas do atual processo de globalização econômica, a educação de jovens e adultos passa por uma mudança conceitual, a partir da Lei nº 9.394/96, como modalidade educacional com características próprias e não mais com caráter de suplência. Já com a edição do Decreto nº 5.840/2006, a proposta é integrar a EJA à formação para o mundo do trabalho.

Um outro desafio que se coloca para essas instituições está na organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica. Pois, a perspectiva da integração significa assumir a educação como prática social e cultural; um processo complexo que exige o olhar para a sua totalidade.

Foi essa a perspectiva que deu início à discussão que permeou a edição do Decreto nº 5.154/2004, a qual deveria passar pela definição de um eixo curricular que pudesse materializar a integração dos conhecimentos gerais e específicos. As categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia foram escolhidas para organizar o currículo e nortear as práticas pedagógicas, como possibilidades de apropriação dos conceitos na sua construção histórica e nos seus múltiplos significados desenvolvidos como força produtiva. Assim, o currículo integrado pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja planejada e executada continuamente ao longo da formação do sujeito. Ou seja, faz-se necessário o diálogo permanente entre as disciplinas que formam o currículo, em que

pese cada uma ter uma especificidade epistemológica, sob o principio da formação humana integral.

Todavia, a construção de um currículo que se propõe superar a fragmentação do conhecimento exige a organização coletiva dos trabalhadores da educação sob bases democráticas e autônomas. Como alerta Lopes (2004), toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola (em ações externas a ela), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é também política cultural, na medida em que é fruto de uma seleção da cultura e é campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo. Portanto, políticas curriculares não são produções apenas dos governos.

A materialização de um novo currículo depende de financiamento, planejamento e formação de um quadro docente que discuta a perspectiva integrada. Para tanto, a superação da lógica pragmática e tecnicista da educação precisa ser superada pela perspectiva do trabalho como princípio educativo. O desafio está em elaborar uma proposta curricular sob este princípio, a partir do trabalho coletivo de professores e equipes técnicas, os quais buscarão entender o mundo do trabalho a partir dos conhecimentos históricos, sociais, políticos, culturais, geográficos, matemáticos, físicos, químicos, filosóficos, biológicos, dentre outros. Para maiores esclarecimentos, segue a citação abaixo de RAMOS (2005) a respeito do tratamento dos conhecimentos gerais e específicos:

> Distingui-los como conhecimentos gerais ou específicos implica identificar até que ponto um conceito se enraíza nas ciências básicas e, apropriado produtivamente, origina conhecimentos tecnológicos e procedimentos técnicos. Enquanto enraizado nas ciências básicas, constitui-se como conhecimento geral. Sua apropriação

> produtiva pode ser feita com objetivos e necessidades distintas, em processos produtivos distintos, etc. convertendo-se num outro tipo de conhecimento – o conhecimento tecnológico. Este não é somente geral, porque estrutura processos objetivos de produção; nem somente específico, porque não se formula ou se compreende desarticuladamente da ciência básica. Os conhecimentos específicos propriamente ditos só se evidenciarão por sua relação estrita com o processo de trabalho para o qual se pretende formar e que, se afastado dos conhecimentos anteriores, reduzem a formação ao treinamento (RAMOS, 2005, p.2).

Contraditoriamente ou não à prática social dominante, são esses os princípios normativos que regem a consecução de uma proposta de integração da EJA à formação técnica. O desafio das instituições públicas de ensino se coloca para além desses instrumentos. Para que o PROEJA se constitua de fato em uma política pública consistente, é preciso firmar a concepção de que educação é um direito de todos e ela pode contribuir para a integração sociolaboral dos sujeitos historicamente marginalizados da sociedade. Isso implica em não se limitar ao mínimo definido pela legislação e trabalhar na construção de um projeto pedagógico realmente significativo para a classe trabalhadora.

Toda essa perspectiva de currículo precisa ainda adotar a especificidade da EJA como princípio metodológico (MACHADO, 2006). Importa destacar a característica plural da EJA, pois lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo.

Tais questões norteiam a pesquisa aqui apresentada. As análises vêm sendo consolidadas na promoção de ações de formação de professores com vistas

a construir um projeto pedagógico assentado no trabalho como princípio educativo.

2. Formação continuada de professores no PROEJA

O documento-base do PROEJA (2006) ressalta a importância da formação dos professores para atuarem no programa, cuja consolidação é dependente desse fator, ou seja, o desenvolvimento do PROEJA e sua constituição como política de Estado serão efetivados, de acordo com o documento, a partir do envolvimento dos professores na construção de um projeto pedagógico assentado no currículo integrado, o qual possa fazer a união da formação geral com a específica a fim de superar a tradicional dualidade do ensino.

Toda política gera uma tensão global-local e não cabe separá-la de sua implementação, como se coubesse às escolas apenas ler, entender, executar ou resistir às políticas educacionais. Lopes (2004) ressalta que a atuação dos professores não se limita a cumprir ou a negar: os professores também são produtores das políticas existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se restabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos.

> "Privilegiar a idéia de que o bom professor é o que sabe se apropriar do texto oficial e aplicá-lo corretamente é o mesmo que privilegiar o entendimento do professor como técnico, a quem não caberia produzir, mas apenas executar, o que um especialista lhe disse que é correto fazer" (LOPES, 2004, p. 197).

Em atendimento a demandas da implementação do programa, algumas ações foram efetivadas no CEFETES e merecem destaque. A institucionalização do tempo de formação em serviço, de forma coletiva, a

destinação de carga horária efetiva de professores para atuação na coordenação da formação continuada e a proposição de criação de uma equipe de integração para coordenar os trabalhos de reformulação curricular, em processo de regulamentação. Há que se considerar que a institucionalização de uma carga horária de 2 horas semanais destinada à formação dos professores abriu caminhos para se começar a exercitar a prática do trabalho coletivo, uma conquista dos professores da instituição já envolvidos com a EJA. É principalmente nesse espaço de formação e também nos espaços institucionais da gestão do programa que vários tensionamentos têm sido produzidos em relação à compreensão do currículo integrado e suas possíveis estratégias de realização.

As mudanças que vêm sendo demandadas retomam questões que são recorrentes na formação de professores da EJA, no trato com as especificidades e que, no contexto de implementação, ganham força evidenciando alguns dos impasses para a efetivação de um dos principais objetivos do programa, a integração da EJA à educação profissional. No entanto, o descompasso entre a proposta de integração do PROEJA e a compreensão de integração praticada pela escola tem produzido confrontos no percurso da formação, uma vez que tocam diretamente nas condições estruturais da sociedade cindida em classes sociais e, da própria instituição, voltada para atender a um mercado de trabalho que por si mesmo é desigual e cada vez mais adota estratégias sofisticadas de exploração.

A ênfase na integração EJA e educação profissional parece colocar em risco o que tem sido caro à reputação da escola que, ao longo de século XX, se especializou voltando-se para a formação de profissionais e quadros técnicos qualificados (PINTO, 2006), passando a receber os filhos das classes mais favorecidas, com trajetórias escolares de sucesso. No contexto do PROEJA, a busca de universalização do ensino médio, para alcançar os jovens das classes populares, opera contradições e tenta inverter a lógica do capital, ao tomar os Centros Federais de Educação Tecnológica como pólos de referência na implementação do Programa,

envolvendo o atendimento desse segmento da população para quem, no imaginário social, o acesso aos CEFETs é algo, considerado para muitos, ainda, inalcançável.

Este impasse vem exigindo dos professores pensarem estratégias adequadas, avaliarem suas práticas, abrirem-se às trocas com os seus pares e, principalmente, considerarem os conhecimentos trazidos por seus alunos, das experiências do mundo do trabalho, como as principais referências, a partir das quais poderão avançar na construção de novos conhecimentos. No entanto, a criação de estratégias para efetivar a valorização desses conhecimentos, desafia a pesquisa e a lógica de organização curricular.

Nas discussões em torno de possíveis estratégias para a implementação do PROEJA, tem-se produzido entre os professores envolvidos uma simultaneidade de movimentos: a) de rejeição, por parte de alguns – ao considerarem-no um programa proposto de cima para baixo, sem a participação e escuta da comunidade. Nas áreas técnicas, a preocupação de alguns professores é a de receber os alunos sem base para acompanhar o ciclo profissional, o que reforça a idéia de que esses professores manifestam preconceito em relação aos alunos da EJA, vistos a partir desse foco, como sujeitos que portam um saber inferior; b) de aceitação, quando nos deparamos com professores que, tendo trabalhado muitos anos com o ensino médio, reconhecem hoje o sentido do seu trabalho no PROEJA, através da atuação com alunos "que realmente precisam". Isto remete o grupo a pensar o lugar de onde fala o sujeito professor da EJA; c) de comprometimento, assim expresso por parte dos professores: "Compromisso social e político, ideologia, cobramos de nós aqui, mas não vemos isto em relação à direção. Parece que a direção não se interessa pela causa".

Constatamos que a maioria dos professores efetivos não trabalha no PROEJA, sendo as vagas ocupadas por professores contratados temporariamente. Enquanto alguns professores resistem porque acreditam

no trabalho que vêm desenvolvendo e consideram sua prática a mais adequada, outros professores entendem que precisam adotar uma metodologia para o trabalho com jovens e adultos que o façam aproximar ao PROEJA. Na percepção de alguns professores, "tem que ter um perfil, perfil este que se constrói" ao incorporar, no seu fazer, "as dimensões da técnica, da crítica e do humano". Esses movimentos vêm mobilizando alguns professores que buscam aprimorar sua formação por meio do envolvimento em pesquisas[1] específicas no campo do PROEJA.

3. A experiência dos grupos de formação de professores no CEFETES

Compartilhamos aqui alguns dados parciais coletados durante o processo vivido na formação continuada dos professores do PROEJA/CEFETES, no ano de 2007. No percurso, o aporte metodológico da pesquisa-ação nos tem permitido problematizar, como sujeitos e objetos da pesquisa, os limites de se realizar a investigação científica pautada na lógica da produção coletiva, "como uma experiência séria e confiável, ao mesmo tempo em que plural, criativa e sempre aberta ao diálogo" (BRANDÃO, 2003, p. 15) com e entre todos os participantes.

Buscamos, desde o início, exercitar a escuta como um dos saberes necessários à formação de professores, tomando-a como referência para o levantamento das percepções dos professores sobre o PROEJA, de suas necessidades de formação, e como condição fundante da avaliação e reordenamento de nossas posturas e práticas na pesquisa. Apesar dos acordos, a ação conjunta no trabalho de parceria CEFETES/UFES e, principalmente, a chegada da UFES foi tomada por parte da equipe de coordenação do PROEJA no CEFETES, ora como forma de alijar a equipe local, de torná-la objeto de pesquisa, e/ou ocupar seus espaços, ora de forma otimista, como oportunidade de se efetivar algo necessário e sempre

[1] Estão envolvidos no grupo pesquisa e de formação continuada professores que também cursaram em 2007 o Programa de Especialização da Educação Profissional Técnica integrada a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos e que concluíram suas monografias sobre temas pertinentes ao Programa.

almejado, a parceria com a Universidade e a possibilidade de se avançar no campo da pesquisa. Em função desse dilema, a entrada em campo foi lenta, cercada de cuidados no trato com as concepções e práticas presentes na escola, e marcada por vários tipos de resistência. Uma pergunta que se fazia a partir do olhar de uma das coordenadoras da formação continuada era: *há possibilidade de se implantar a proposta do PROEJA da forma como ela se apresenta, considerando a rejeição assuntosa dos professores ao programa?*

No processo de formação, observamos que a rejeição ao PROEJA não era unânime e nem localizada, mas focada em uma suposta incapacidade do programa em garantir uma formação adequada, segundo os critérios pedagógicos do CEFETES. Essa análise pode ser pautada tanto na condição de entrada do jovem e do adulto que passaram por um processo seletivo simplificado, quanto na carga horária reduzida do curso integrado em comparação com o regular.

Outra questão que nos ocupou boa parte do tempo no trabalho de formação remete ao enfrentamento de resistências no lento e conflituoso processo de discussão envolvendo uma prática curricular já existente na escola, centrada na metodologia da Pedagogia de Projetos, orientadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – EMJAT[2] - em transição para o PROEJA. Esta tem a interdisciplinaridade como princípio pedagógico na organização dos projetos vinculados às temáticas da área profissional específica. Essa metodologia, na percepção dos coordenadores do PROEJA e de seus professores, daria conta do currículo integrado e foi necessário estabelecer um campo de reflexão mais sistemático para compreensão da complexidade que envolve a formulação e a prática de um currículo integrado, cujo viés interdisciplinar é limitado.

[2] O EMJAT teve início no ano de 2001, período regulado pelo Decreto nº 2.208/97. De acordo com os documentos apresentados pelo CEFETES, o EMJAT nasceu da experiência voluntária de um grupo de professores, com o objetivo de formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuírem para o crescimento da sociedade em que vivem. O curso proporcionava aos jovens e adultos trabalhadores, excluídos do processo educacional na "faixa etária regular", a conclusão do Ensino Médio e o ingresso opcional em um curso técnico do CEFETES (FERREIRA et al, 2007).

Além das questões especificamente pedagógicas, identificamos uma de caráter estrutural, no campo da gestão, que se caracteriza como um impedimento na consecução de um currículo integrado: o PROEJA foi organizado de modo que as disciplinas de formação geral são ministradas nos primeiros dois anos do curso em uma unidade do CEFETES; nos dois últimos anos do curso, os alunos têm as disciplinas de formação específica em outra unidade de ensino, localizada no município vizinho. Portanto, entendemos que essa organização permanece com a dualidade do ensino, pois dicotomiza a formação teórica e a prática.

A partir dessas e outras situações em que os professores vão explicitando suas dificuldades, priorizamos como conteúdo do grupo de formação, os seguintes aspectos: a) as concepções no campo da EJA, focalizando os seus sujeitos e sua diversidade; b) a formação de professores para responder a demanda desses sujeitos; c) a concepção da Pedagogia de projetos e sua perspectiva interdisciplinar; d) a concepção de educação integrada; e) a concepção do currículo integrado, que busca a relação entre conhecimentos gerais e específicos ao longo da formação do sujeito. A superação de uma visão do ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar; f) o trabalho como princípio educativo[3].

Nos grupos de formação, o objetivo geral foi promover o debate e a reflexão sobre a formação do jovem e adulto trabalhador a fim de garantir a esses sujeitos o direito a uma formação para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, o que desloca a ênfase até então dada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica que prioriza a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação do

[3] Muitas das informações aqui depositadas foram retiradas do relatório parcial apresentado à SETEC/MEC/CAPES, referente ao ano de 2007.

humano. Esses conteúdos foram tangenciados durante os encontros, considerando sua duração, o que indica a necessidade de aprofundá-los, de acordo com a busca dos sujeitos. Segundo alguns deles *"temos dificuldades de efetivação dos princípios na prática. Nós professores temos dificuldade". "Não conseguimos trabalhar nem mesmo com as nossas disciplinas, como trabalhar então com a interdisciplinaridade?*

A interdisciplinaridade pressupõe a organização do conhecimento por disciplinas dispostas em um currículo. Ou seja, a idéia é da justaposição e o critério é a fragmentação do conhecimento. Já o currículo integrado, inspirado nos princípios da politecnia, tal como nos orientou Saviani (2005), faz parte de um esforço voluntário e consciente do conjunto de profissionais de uma instituição cujo projeto pedagógico trata de desenvolver os fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

> Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p 10).

Podemos afirmar que são grandes os desafios a serem enfrentados no processo de formação dos professores do PROEJA, os quais vão desde a organização do trabalho pedagógico até as questões conceituais que

fundamentam o currículo integrado, cuja distância da prática profissional é grande.

4. Considerações finais

Consideramos que as políticas públicas de educação no Brasil estão sendo empreendidas, particularmente após a segunda metade da década de 1990, sob um movimento articulado de expansão-focalização. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se ampliam políticas, em alguns casos estendendo o atendimento, focaliza-se o público-alvo, ou seja, estamos diante de um processo em que as políticas sociais de caráter universal têm cedido espaço às políticas de cunho compensatório.

Ao mesmo tempo em que vivemos a implantação das políticas compensatórias, podemos observar uma preocupação do MEC, mesmo que esteja desconectada da totalidade do projeto do governo, em ofertar mais educação e menos treinamento/adestramento quando propõe a implantação do ensino médio integrado e do PROEJA. Todavia, a forma de implantação do PROEJA permite questionar fortemente a falta de efetividade social do programa, pois vem revestido de caráter fragmentado, assistencialista e compensatório, sem que se configure de fato como política pública já que as condições estruturais não são atendidas satisfatoriamente a fim de proporcionar a efetivação dessa política. O que se observa é a presença do mecanismo governamental de centralização da formulação das políticas e de descentralização da sua execução (OLIVEIRA, 2005) sob condições precárias.

Tais condições podem ser sinalizadas na obrigatoriedade dos CEFETs na implantação do PROEJA, sem a contrapartida de estruturação das instituições para que possam atender de forma adequada ao programa, particularmente, na ampliação física de suas estruturas e na contratação efetiva de professores. Ademais, é sabido que os CEFETs se transformaram em instituições elitizadas no quadro de precarização das escolas públicas do

País. A sua gestão segue os padrões do gerencialismo moderno, cuja lógica é a racionalidade instrumental. Sendo assim, a inclusão da EJA em seu contexto se dá em uma estrutura de poder apoiada em uma organização burocratizada, sob o domínio dos especialistas, baseada em regulamentos de ordem geral, os quais são definidos a partir de critérios instrumentais que supostamente viabilizam o fim da instituição: a formação profissional.

Portanto, para a efetivação de uma política pública de integração da formação geral e da específica para os jovens e adultos brasileiros, faz-se necessário apontar as potencialidades e as fragilidades existentes no plano real. Uma fragilidade, vale reforçar, diz respeito ao limitado quadro de professores efetivos no domínio do CEFETES, fazendo-se necessário completar o quadro efetivo, pois não dá para desenvolver a perspectiva do currículo integrado com professores contratados temporariamente. Outra fragilidade é a formação inicial e continuada de professores.

A formação inicial está sob a responsabilidade das faculdades de educação públicas e privadas espalhadas pelo país e faz-se necessário aprofundar o debate sobre a educação de jovens e adultos e, sobretudo, sobre o trabalho e a educação profissional. Geralmente, ocorre um esvaziamento da discussão do trabalho como princípio educativo nos currículos de formação dos professores ou essa discussão fica isolada no currículo. Nessa medida, os professores iniciam sua atividade profissional com uma reflexão tímida sobre a complexidade do processo formativo e com recortes epistemológicos rígidos que lhe dificultam a integração curricular.

A formação continuada, assim, é um campo rico de possibilidades para fomentar e/ou aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a integração curricular. Contudo, a instituição precisa garantir tempo e espaço em seu interior a fim de constituir a cultura do debate coletivo sob bases empíricas e teóricas. Vale ressaltar que é a sistematicidade do processo de formação que pode garantir a construção e socialização dos saberes docentes e a viabilização da consecução do projeto pedagógico

emancipador e isso depende da participação de todo o quadro docente do PROEJA que, de acordo com a experiência desenvolvida no ano de 2007, necessita de pelo menos 4 horas/semanais, além do incentivo à produção de estudos e pesquisas no campo do PROEJA em cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stritu sensu*.

Cabe considerar, por fim, que o PROEJA como política de inclusão social e de superação da dualidade do ensino ainda é uma promessa que está sob o risco da gestão do ensino médio e da educação profissional que continua fragmentada e sem identidade. Portanto, a efetivação do PROEJA como política pública importa em fazer com que as escolas se tornem lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem dos professores. Esse processo implica em desburocratizar as escolas e dar mais autonomia aos professores na gestão da instituição e na formulação dos projetos pedagógicos. No que diz respeito ao CEFETES, faz-se mister a organização de um projeto pedagógico que inclua a diversidade dos sujeitos a partir de um eixo formativo centrado no trabalho como princípio educativo para um mundo em constante transformação.

5. Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro, v.1).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, RAGGI, Désirré, RESENDE, Maria José. **A Eja integrada a educação profissional no CEFET:** avanços e contradições. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

LOPES, A.C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC. **EJA**: formação técnica

integrada ao ensino médio. Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. Boletim 16, set/2006.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26 n◦92, out.2005.

OLIVEIRA, E. et al. **Educação profissional no ensino médio**: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA no Espírito Santo. Vitória: UFES/CEFETES. 2007. (Relatório parcial).

PINTO, A.H. **Educação matemática e formação para o trabalho**: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória – 1960 a 1990. Tese de doutorado. PPGE/UNICAMP, Campinas, 2006.

SAVIANI, D. **O Choque teórico da politecnia.** *Trabalho, Educação e Saúde – Revista da EPSJV/FIOCRUZ*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.

RAMOS, M. **Possibilidades de construção de um currículo integrado de Ensino Médio técnico**. 2005. (versão para debate).