

OS SENTIDOS DO PROEJA: POSSIBILIDADES E IMPASSES NA PRODUÇÃO DE UM NOVO CAMPO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

OLIVEIRA, Edna Castro de* – UFES

CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis – UFES

GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Agência Financiadora: CAPES

Apresentação

Este trabalho integra o esforço coletivo de pesquisa em andamento, de caráter interinstitucional, que vem efetivando a parceria entre a Universidade Federal e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Tem como perspectiva reunir análises parciais do trabalho de formação continuada, que vem sendo desenvolvido desde maio de 2007, junto aos professores que assumem a docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no contexto desafiador de implementação do Programa.

Como indução de política pública através do edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, no campo da pesquisa e da formação humana, há que se reconhecer os movimentos produzidos pelo PROEJA no interior das Universidades públicas, em especial, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no que tange à sua ênfase na formação de pesquisadores para atuarem na educação profissional integrada à EJA, o que se constitui em uma das possibilidades de construção nesse campo de conhecimento, e de fortalecimento e ampliação da produção científica nessas áreas.

Nos CEFETs, pólos privilegiados de implementação do Programa, há que se considerar as possibilidades e os impasses que vêm emergindo no processo, tanto no que se refere à abertura da escola do ponto de vista da gestão do Programa, ao acolhimento dos

* Autora: Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
Coordenadora do grupo de pesquisa interinstitucional PPGE/CE/UFES-CEFETES-Edital 03/2006 PROEJA/CAPES/SETEC.
Co-Autora: Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
Membro do grupo de pesquisa interinstitucional PPGE/CE/UFES-CEFETES-Edital 03/2006 PROEJA/CAPES/SETEC.

jovens e adultos trabalhadores vitimados pelos processos de exclusão social, quanto ao preparo do corpo docente da instituição para atuar na complexa interseção dos campos da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional.

Nesse sentido, o projeto básico a que este trabalho está vinculado, tem como uma das suas preocupações o desenvolvimento de estudos a partir do levantamento das demandas de formação de educadores que atuam na educação profissional integrada à EJA, no âmbito do PROEJA/CEFET, bem como de educadores das redes públicas alcançados pelo Programa. Detemo-nos aqui a considerar as possibilidades e impasses que temos encontrado no CEFET, buscando focalizar: a) os sentidos da integração da EJA e educação profissional e seus impasses; b) o tensionamento no campo da teorização do currículo integrado e as práticas desenvolvidas a partir da proposta do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT); c) algumas análises resultantes do processo desencadeado nos encontros de formação continuada; d) conclusões provisórias.

Tomamos como base para o desenvolvimento deste ensaio os dados parciais oriundos da pesquisa, durante o processo vivido com a formação continuada 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, p. 15) com e entre todos os participantes.

1. Os sentidos da Integração da Educação Profissional e EJA e seus impasses

Sabemos que ao enfatizar a integração, o PROEJA retoma princípios ético-políticos que têm orientado as lutas sociais no campo da EJA como o direito à educação, à formação humana e a busca de universalização do ensino médio com vistas à elevação da escolaridade (DOCUMENTO BASE, 2007). No entanto, essa ênfase pressupõe mudanças estruturais que demandam a constituição de novas práticas no que concerne à apropriação, na práxis, de princípios fundantes do programa, como o da não dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, traduzida pela indissociação entre formação geral e a formação técnica, à organização do trabalho coletivo entre os docentes, bem

como o pensar a formação na perspectiva integral em detrimento da formação para o mercado.

Pela forma indutiva, mas também impositiva, como o PROEJA foi proposto pelo Decreto 5840/2006, observa-se no contexto do CEFET alguns impasses que o programa acirra internamente, no que tange à perspectiva da integração e suas (im) possibilidades. No trabalho de formação continuada, essa tem sido uma das questões levantadas pelos profissionais, diretamente responsáveis pela coordenação do programa, o que tem suscitado divergências, quanto à forma como este chega e vem sendo implementado na Unidade, bem como em relação aos seus princípios e concepções no confronto com a tradição da escola, suas práticas vigentes e suas perspectivas de formação.

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 os sujeitos alunos, beneficiários dessa integração, do ponto de vista dos currículos praticados pela instituição e da perspectiva defendida pelo Programa. Esse, tem seu projeto educacional fundado na

integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (DOCUMENTO BASE, 2007, p 1).

Os professores envolvidos no processo de implementação do PROEJA reconhecem o aspecto positivo da indução e portanto da institucionalização da obrigatoriedade da oferta pelo CEFET, conforme Decreto 5.840/2006 Art 2. § 1. Ao reunir o acúmulo da experiência da oferta de EJA na instituição, através do EMJAT, criado em 2001, por iniciativa de alguns professores identificados com a necessidade de atendimento aos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, o CEFET passa a integrar a incipiente experiência da Rede Federal de Educação Tecnológica com

a oferta da modalidade EJA no âmbito do ensino médio” [A proposta do programa reconhece] “a Rede Federal como local

privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional” [provocando- a] a rever, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 4) .

Mesmo acumulando essa experiência, um dos principais impasses observados, durante os momentos de estudo junto aos professores, refere-se ao estigma produzido na escola em relação aos sujeitos alunos da EJA. Torna-se necessário considerar aqui o sentido da inclusão desses sujeitos, na relação com o percurso da instituição e suas práticas. Na busca dos sentidos da integração, educação profissional e EJA, há que se ressaltar que o CEFET tem sua origem assentada na qualificação para o trabalho, voltada para um segmento desfavorecido social e economicamente (PINTO, 2006). Se nas suas origens a escola buscou atender aos “desvalidos da sorte” com uma perspectiva correccional, porque representavam ameaça à ordem vigente, é possível arriscar pensar que, no atual contexto, as questões políticas e ideológicas do *para quê* e *para quem* da educação, tão enfaticamente provocadas por Freire (2000) são novamente suscitadas, uma vez que operam deslocamentos, no saber-fazer da formação. Envolve considerar que a ênfase mercadológica (para quê) que tem orientado a organização curricular dos cursos seja problematizada na sua relação com a perspectiva da formação humana integral.

No seu processo de desenvolvimento, é sabido que os Centros de Educação Tecnológica constituíram uma educação de qualidade, tendo como meta superar o preconceito contra o trabalho manual e o estigma de escola correccional, “atraindo um outro segmento da população privilegiada economicamente, instituindo práticas de uma racionalidade científica como identidade e sinônimo de tecnologização para o mundo do trabalho” (PINTO, 2006, p.12). Historicamente, isso fez com que as instituições federais de educação tecnológica fossem se elitizando, dentro de um quadro de precarização das outras escolas públicas do País (FERREIRA et. al, 2007). Diante desse quadro, a proposta do PROEJA passa a se constituir, na Rede Federal, um grande desafio do ponto de vista epistemológico e político.

Por sua vez, a inquietação gerada pela ênfase no “para quem” essa formação se volta, é explicitamente apontada no Documento Base, com destaque para a materialidade das condições de vida dos sujeitos da EJA

O PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (2007, p.4).

Nesse contexto, tomando de empréstimo a expressão *excluídos necessários* utilizada por Nascimento (2000), talvez possamos renomear os sujeitos da EJA arriscando – nos a afirmar que esses sujeitos seguem sendo como nos primórdios da nossa sociedade, *os excluídos necessários*:

os índios [porque] foram os primeiros indispensáveis na produção de mercadoria, o pau-brasil, e na ocupação do novo território pelos portugueses; os negros [porque] foram os pilares indispensáveis à instalação da economia colonial, embora excluídos da cidadania. Os trabalhadores rurais, [porque foram] indispensáveis ao processo de industrialização do país entre os anos 1930-1960. (p.72).

Esses cenários justificam as sucessivas necessidades de produção de novos processos de exclusão gerados pelas mudanças nas bases materiais de produção do capital, “como intrínsecos ao capitalismo e necessários à sua sobrevivência” (JACOMINI, apud RONCATO et al, 2007, p. 13). Essas mudanças, por sua vez, demandam da educação e da sociedade a formação “de uma força de trabalho técnica e socialmente disciplinada”, (KUENZER, 2005, p. 93) para atender as necessidades do capital. Nesse sentido, a proposta do PROEJA, ao mesmo tempo em que enseja mudanças estruturais, não pode deixar de ser acompanhada pela leitura crítica. Apropriando-nos das análises de Kuenzer (2005), essas formas de inclusão correm o risco de se configurar, como uma educação escolar marcada por processos dialeticamente articulados “de exclusão includente e inclusão excludente existentes no mundo do trabalho” (p.93). O Documento Base alerta para “a forma como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema” (2007, p.20).

Com esse alerta, observa-se que com a instituição do EMJAT, o CEFET, ao ofertar matrículas para a população de jovens e adultos, criou uma realidade que passou a afetar suas práticas e sua cultura escolar. O caráter elitista que a instituição assumiu ao longo do seu desenvolvimento gerou um preconceito em torno de novos projetos educacionais que buscaram atender aos segmentos que ficaram marginalizados de uma escola pública de qualidade (PINTO, 2006). Tanto a forma de ingresso dos alunos, que precisavam passar por um sistema de seleção mediante a uma taxa de inscrição de R\$ 50,00, quanto a percepção do programa por uma parte dos professores traduzida na forma como o denominavam “EMJOAT”, transparecem a incomoda situação vivida pelo programa na instituição, expressa também na indagação sobre a que tipo de inclusão nos referimos. Já que sabemos que a maioria dos alunos da EJA encontrariam (am) dificuldades para o pagamento da taxa de inscrição proposta para ingresso no programa. De certa forma, o PROEJA entra no espaço institucional exigindo um deslocamento do CEFET, de suas práticas mais recentes às suas origens, para repensá-las. Ou não estariam suas práticas desde as origens a serviço da manutenção dos excluídos necessários?

Um outro impasse diz respeito aos sentidos que vêm sendo produzidos na confluência dos campos de conhecimento da EJA e da educação profissional. Essa aponta para uma outra epistemologia que desafia a pedagogia capitalista, ao buscar a integração “de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, do saber e do saber-fazer, na perspectiva de uma formação humana mais geral que envolva o ensino médio e a formação profissional” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 41). O que caracteriza uma proposta de política pública voltada para a construção de um outro projeto de sociedade, que tem o ser humano como valor primeiro, e não o capital.

No entanto, a ênfase na integração EJA e educação profissional parece colocar em risco o que tem sido caro à reputação da escola que, como vimos, 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.

Em relação a essa representação social do CEFET, uma leitura corrente entre os professores sobre as condições de entrada e de classe social¹ dos sujeitos que permanecem, ganha força nas reflexões abaixo a partir da consideração de que

é através da seleção de conteúdos, da utilização da linguagem e métodos de ensino estranhos às práticas das camadas populares, que o conhecimento se torna inapreensível [o que acaba por limitar], o acesso e a permanência das camadas populares no sistema oficial de ensino [bem como a negação] de instrumentos conceituais e metodológicos que permitam ao operário a compreensão e elaboração teórica de sua própria prática. (BOURDIE e PASSERON , apud KUENZER, 2002, p.139) .

Este impasse vem exigindo dos professores pensar 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. Acácia Kuenzer (2002) chama-nos a atenção para o fato de que uma das tarefas da pedagogia capitalista é

“negar o trabalho como a forma pela qual o homem produz o conhecimento, no conjunto das relações sociais, constituindo-se a si mesmo e à História e sendo construído por ambas, enquanto apreende, compreende e transforma a natureza, num processo em que reflexão e ação, atividade intelectual e manual não se separam” (p. 137).

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 desta visão, como sujeitos que portam um

¹ Segundo Rocanto, et. al. (2007), a renda total familiar per capita de 51% dos alunos do PROEJA varia entre 0,5 e 1 salário mínimo.

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: “Compromisso social e político, ideologia, cobramos de nós aqui, mas não vemos isto em relação à direção. Parece que vocês não se interessam pela causa”.

É possível ainda observar que a implementação do PROEJA, ao promover a inclusão dos alunos do EMJAT, no acesso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, tem produzido uma *desordem* na lógica de organização da oferta. Essa desordem, como categoria conceitual apropriada de Balandier por Santos (2006), no campo da EJA, pode ser traduzida pela heterogeneidade e pelas condições de vida dos sujeitos que a escola vem acolhendo e que desafiam os padrões de normalidade, comumente observados na escola regular:

O aluno/a aluna da EJA foi expulso da escola regular ou a ela não chegou. Está fora da idade considerada “certa”; na maioria das vezes é um aluno/uma aluna que trabalha, não tendo o tempo disponível, principalmente no que os professores consideram como tempo ideal para aprofundar seus estudos. Diante disso, os alunos e as alunas da EJA são a própria desordem da escola regular e explicitam, desvendam fracassos desse modelo “ideal” escolar (SANTOS, 2006, p. 54).

O impacto produzido pela inclusão dos alunos da EJA, como prioridade do PROEJA nas Redes Federais, torna explícito um outro impasse que ocupou boa parte da preocupação do grupo, o da formação, para lidar neste campo específico de conhecimento, “uma vez que a EJA não se faz sem professor da EJA” que, 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 têm buscado aprimorar sua formação através do envolvimento em pesquisas² que busquem conhecer

as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e

² 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.

enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas são de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico (DOCUMENTO BASE, 2007, p.19).

2. O tensionamento no campo da teorização do currículo integrado e as práticas desenvolvidas a partir da proposta do EMJAT/PROEJA

Se a Rede Federal apresenta seus limites, para lidar com as heterogeneidades dos sujeitos da EJA, em função de sua incipiente experiência na área, por sua vez, pesquisadores do campo da EJA, admitem suas limitações para atuar no âmbito da formação continuada com as demandas da educação profissional e, nesse caso específico, com a questão do currículo integrado, defrontando-se as equipes com seus próprios desafios nesse campo de confluência. Afinal, o que é o currículo integrado? De que forma tornar esta perspectiva uma realidade no PROEJA?

A perspectiva teórico-metodológica do Programa tem como princípio básico norteador da formação “o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus técnica” (DOCUMENTO BASE, 2007, p.32), que origina tipos diferentes de escola para classes sociais distintas de acordo “com o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 2005, p.84). Ainda segundo o Documento Base, o currículo integrado estruturado a partir das categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia é

uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o *mercado de trabalho*, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (2007, p. 23).

É em torno do currículo integrado, e suas (im) possibilidades de realização – do como fazer, das mudanças requeridas nas práticas – que boa parte das reflexões dos professores recai, durante todo percurso da formação continuada. Uma das ponderações

mais freqüentes diz respeito à necessidade do respaldo político-institucional, que atue como indução na produção de experiências de integração entre as áreas de formação geral e formação técnica. Nessa perspectiva, alguns movimentos produziram ações significativas, embora tímidas no percurso de 2007, necessárias, mas não suficientes para responder aos desafios da integração. Em diálogo com os professores do PROEJA, a gestão da escola manifesta o entendimento de que a integração “é um problema recorrente em todos os CEFETs. Há muitas barreiras a transpor. Não sabemos o que podemos fazer, o como fazer a integração, mas podemos discutir”.

Em atendimento a demandas da implementação do programa, algumas ações foram efetivadas 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 mas, 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. Nesse sentido, vale resgatar momentos do processo de formação, com ênfase na preocupação dos participantes e na construção conjunta de estratégias para a revisão da proposta político-pedagógica do EMJAT, em transição para o PROEJA, da qual começamos a participar em 2007.

A proposta do EMJAT, mesmo sendo considerada uma experiência inovadora que buscou descentrar a ênfase dos conteúdos, para atividades integradoras, não conseguiu romper com a dualidade formação geral e formação técnica, mantendo-se presa à lógica de organização das disciplinas, ainda orientadas por uma racionalidade que opera “o rompimento entre pensamento e ação” (KUENZER, 2005, p.83), tempos e espaços de ensino, disciplinas da área geral estudadas antes das áreas específicas evidenciando, dessa forma, uma concepção positivista de ciência e de conhecimento linear e fragmentado. Como então começar a pensar a integração a partir da experiência em curso nesse contexto? “Como trabalhar a integração entre a EJA e a Educação

Profissional, se não conseguimos trabalhar a integração entre as disciplinas de formação geral”? Estas questões estiveram presentes no grupo ao longo do percurso, mobilizando conjuntamente as equipes a buscar saídas.

O estudo do Documento Base (2007) foi uma das estratégias utilizadas para começar a pensar formas de organização do currículo integrado, sendo tomado como referência em vários momentos do processo, abrindo possibilidades para o grupo de voltar seus olhares para o trabalho pedagógico desenvolvido pelo grupo de professores.

independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, *torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade.*” (p. 51)

Algumas dessas estratégias, postas em prática, foram fortalecendo o grupo. A participação de alunos do programa, nos encontros de formação, propiciou espaço para que começassem a apontar saídas, onde os professores viam impasses. Por exemplo, a proposta dos alunos, de que “as matérias técnicas sejam inseridas desde o início da formação básica e de que todos os professores estejam envolvidos com a concepção do programa”, são algumas das contribuições. Encontramos, nessa proposta, uma das formas de se pensar a integração no interior da escola, expressa na compreensão de que basta “deslocar disciplinas das áreas técnicas para os cursos de formação geral”. Por sua vez, entre os professores, há a indicação de que as disciplinas básicas não estão sendo exploradas. Para outros, com auto-crítica, reconhece-se que se está “trabalhando numa situação que não se sabe o que fazer”. Pensar na perspectiva do currículo integrado segue sendo um desafio para o grupo, demandando estudo e aprofundamento. nos encontros de formação, através de autores como Domingues (1986) e Ramos (2006).

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 de Pedagogia de Projetos, orientadora do EMJAT – em transição para o PROEJA. Esta tem a

interdisciplinaridade como princípio pedagógico, na organização dos projetos vinculados às temáticas da área profissional específica. Entretanto, “a dualidade permanece na organização dos espaços e tempos sendo a área geral estudada antes das disciplinas específicas e, em alguns cursos, em municípios separados” (FERREIRA, et al, 2007, p. 15).

Na avaliação das equipes, a polarização entre as práticas curriculares que vêm sendo desenvolvidas na escola, marcadas pela fragmentação do conhecimento geral versus técnico, e a não compreensão da perspectiva de integração do PROEJA tem sido um dos principais impasses vividos na implementação da pesquisa com a formação de professores, no sentido de explorar questões cruciais: de que forma intervir na proposta e nas práticas curriculares desenvolvidas no EMJAT, e como construir a partir deste contexto propostas curriculares na perspectiva do currículo integrado que levem em conta as demandas dos sujeitos da EJA?

3. Algumas análises resultantes do processo desencadeado nos encontros de formação

Tendo como lócus de pesquisa o CEFET, e como foco a atuação conjunta das equipes com a formação continuada, os dados gerados no processo resultaram da utilização de diferentes instrumentos de pesquisa qualitativa, coerentes com os procedimentos da pesquisa ação inicialmente pensada como intervenção, e que envolveu a observação participante e registros de campo em diferentes espaços e tempos através de: contatos iniciais com a direção da escola e coordenação do PROEJA para inserção da pesquisa, levantamento das demandas de formação dos educadores, através de questionários, planejamento e participação na coordenação dos encontros sistemáticos de formação, reuniões de avaliação com a coordenação do PROEJA, escuta e discussão das experiências desenvolvidas pelos professores, participação nas discussões e acompanhamento do processo inicial de reformulação do projeto político-pedagógico e aplicação de questionários de avaliação da formação, ao final do período.

O trabalho de formação continuada desenvolvido em 2007, contou com a participação sistemática de 37 professores, na sua maioria contratados, com predominância de professores da área de formação geral. Os professores representantes das

coordenadorias dos cursos técnicos como Construção Civil, Metalurgia, Automação e Informática e Segurança no Trabalho foram chamados a se integrar durante todo o processo. Contamos ainda com a participação de 2 pedagogas e a coordenadora do PROEJA/EMJAT, alunos do PROEJA, 4 estagiários da graduação em estágio curricular e 3 alunos da Pós-graduação em Educação, sendo 2 mestrandas e 1 doutorando.

Diante dos desafios de reformulação da proposta curricular do EMJAT, requerida pela implementação do PROEJA, optamos por restringir as análises ao aspecto crucial de toda a formação – a reformulação curricular e seus embates. A baixa participação de professores das áreas técnicas tensionou as discussões durante todo o percurso da formação nos seus principais eixos: as estratégias de integração, as concepções de currículo integrado expressas pelos professores e o desafio de exercitar o trabalho coletivo em face da cultura individualista da escola.

Em face dos conflitos, produzidos pela prática dualista que insiste em dicotomizar a formação geral e a formação técnica, que resiste aos processos de mudança estrutural demandados pelo PROEJA, a partir de sua orientação teórico-metodológica, algumas reflexões se fazem necessárias. Tomaremos como referências para essa sistematização, a experiência vivida na pesquisa interinstitucional, bem como algumas análises produzidas por Kuenzer (2005), a partir de suas pesquisas sobre a relação entre educação e trabalho. Para ela,

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto de práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento – não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma de suas formas de expressão (p. 82).

Esse olhar sobre o trabalho pedagógico chama-nos a reflexões sobre o processo vivido, muitas vezes sem se ter a consciência da complexidade das relações envolvidas na reorganização curricular em curso. Nesse sentido, é possível então afirmar que o trabalho pedagógico que tem sido desencadeado pela reformulação curricular no sentido da integração e as preocupações dela decorrentes, em função das exigências legais, não deixam de expressar as contradições e limites do PROEJA. A escola segue tendo como demandas de formação, na sociedade capitalista, o disciplinamento para a vida social e

produtiva, de acordo com as especificidades dos processos de produção (KUENZER, 2005, p.82). Conseqüentemente, as perspectivas da integração e da formação integral que buscam superar a dualidade estrutural, a fragmentação do trabalho pedagógico, e a formação para o mercado, não podem ser pensadas no interior da escola como uma ação isolada, sem relação com a perspectiva mais ampla das relações de produção. Não sem razão, um dos professores manifesta sua angústia quando em conflito diz: “estamos diante de um impasse. Como romper com a formação para o mercado se estamos numa sociedade capitalista?”

A pertinência dessas reflexões ganha corpo ao observarmos que a fragmentação do trabalho pedagógico se manifesta na forma de organização curricular também fragmentada. Embora atuando com os projetos integradores como eixos que buscam de forma interdisciplinar, articular as diferentes áreas, a organização das disciplinas com suas cargas horárias, séries e turmas, são evidências dessa fragmentação, uma vez que “são trabalhadas de forma isolada e passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta” (KUENZER, 2005, p.84). Os professores, por sua vez, apontam a necessidade de se priorizar a “integração entre as próprias disciplinas do Ensino Médio, pois é uma discussão fundamental que tem sido ofuscada pelo debate sobre a integração com o ensino técnico”.

Do ponto de vista da formação, é possível afirmar que o trabalho pedagógico tentou avançar em 2007, mesmo vivendo o dilema das “estratégias taylorizadas de formação de professores que promovem capacitação parcelarizada por temas e disciplinas, agrupando os professores por especialidade”, (KUENZER, 2005, p.85) de modo que nunca possa se discutir as questões na sua totalidade. O espaço de formação se tornou privilegiado para o encontro, para as trocas e possibilidades de criação conjunta de estratégias para a construção do projeto político pedagógico. Uma das práticas exercitadas priorizou a escuta de professores que compartilharam suas experiências sistematizadas de sala de aula, na relação com os alunos e com exercício de práticas de formação do pensamento científico.

Um outro aspecto que também merece ser pontuado no que se refere à fragmentação do trabalho pedagógico, e que vem comprometendo a implementação do PROEJA, não apenas no CEFET sede, refere-se às condições de trabalho dos professores envolvidos

com o Programa. Constatamos ao final de 2007, que dos 19 professores que responderam à avaliação final da formação, 11 eram contratados e 8 eram efetivos. Essa realidade preocupa, uma vez que evidencia mais uma das fragmentações do trabalho pedagógico, ao prevê que o profissional contratado atue por jornadas de trabalho em contextos diversos, ministrando aulas, sem que lhes seja possível “desenvolver sentido de pertinência à escola” (KUENZER, 2005, p.85).

4. Conclusões provisórias

Ao explorar os sentidos do PROEJA no seu processo de implementação como política pública, vários são os desafios que se colocam para a pesquisa. A inserção na escola como campo de pesquisa e como resultado de uma ação de parceria interinstitucional constitui ainda um lento processo em construção, principalmente no que concerne a atuação com a formação continuada, cerne da pesquisa.

Considerando o programa como campo de possibilidades na formação de professores, aparentemente, pouco conseguimos avançar no que concerne ao estudo e aprofundamento das concepções teórico-metodológicas que orientam a proposta de integração da educação profissional e EJA. Torna-se necessário repensar a concepção de integração vigente, que se restringe a entender o currículo integrado como o deslocamento ou inclusão de disciplinas das áreas técnicas para junto das disciplinas de formação geral.

No primeiro ano de atuação da pesquisa, os impasses com que nos defrontamos em campo, reúnem questões de caráter institucional que demandam ser respondidas oficialmente. Ao lado de outras ações já concretizadas, torna-se necessária a indução política da gestão da Escola com vistas a promover uma outra cultura, possível de estreitar o diálogo entre os profissionais das diferentes coordenadorias envolvidas no programa, no sentido de construir uma proposta curricular de integração.

Há necessidade de se romper com os estigmas produzidos em relação aos alunos da EJA considerados sem preparo, sem base, sujeitos que ameaçam a tradição de excelência da escola, que deve estar alerta para a forma como a inclusão desses sujeitos vêm sendo

feita, de forma a evitar que sejam produzidas novas exclusões dentro do próprio sistema.

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

Os tensionamentos produzidos em torno da teorização do currículo integrado e as práticas dos professores, no processo de transição do EMJAT para o PROEJA, evidenciaram a complexidade da tarefa de reformulação curricular, exigindo superar a dualidade formação geral e formação técnica mas, também, segundo os professores, repensar as práticas no âmbito da formação geral para promover a interdisciplinaridade. Assim a reformulação curricular no PROEJA requer que o trabalho pedagógico no atendimento desta demanda seja realizado não de forma reducionista e isolada, mas que considere as relações sociais produzidas no contexto mais amplo da sociedade e no interior da própria escola. O trabalho pedagógico ao ser desafiado nesta perspectiva que acaba por evidenciar as contradições e os limites do Programa.

Essas reflexões, contudo, não nos impedem de prosseguir buscando as mudanças possíveis e de afirmar os nossos sonhos, “da reinvenção constante do mundo” (FREIRE, 2000, p.101) da escola e de uma sociedade menos desigual.

5. Referências Bibliográficas

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).

BRASIL. **Congresso Nacional**. Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006.

_____. **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.

DOMINGUES, José Luiz. **Interesses humanos e paradigmas curriculares**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 67, p. 351-366, maio/ago. 1986.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 57-102.

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.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: **No meio da rua** – nômades, excluídos e viradores. Marcel Bursztyjn, organizador. – Rio de Janeiro: Garamond, 2000. p. 57-87.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luis [Orgs]. 3.d. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95. (Coleção educação contemporânea)

SANTOS, Simone Valdete dos. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim 16 - Salto para o Futuro- TV Escola**. Ministério da Educação e Secretaria de Educação a Distância. Setembro 2006. p. 54-60.

RAMOS, Marise. Possibilidades de construção de um currículo integrado de Ensino Médio técnico. **Versão para Debate**, 2006 (texto mimeo).

RONCATO, Guilherme Amorim; SANTOS, Priscilla Conceição dos; AZEVEDO, Vanessa de Oliveira. Evasão dos alunos dos cursos do PROEJA-CEFET: Diagnóstico e análise a partir da sustentação legal do Programa e sob a ótica do materialismo histórico dialético. **Relatório de Estágio Curricular**, dezembro de 2007 (texto mimeo).

