

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE GOIÁS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À
EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS -
PROEJA - IFG - CAMPUS GOIÂNIA

MARIA DE FÁTIMA SOUZA BARROS

**O desafio dos professores da Rede Estadual que atuam em Goiânia na
implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos –
PROEJA**

**Goiânia-Go
2009**

O desafio dos professores da Rede Estadual que atuam em Goiânia na implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

Monografia apresentada à banca examinadora do IFG/FEUFG para obtenção do grau de especialista no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Curso realizado pelo IFG e pela UFG/FE.
Professor orientador: Sebastião Cláudio Barbosa.

Goiânia-GO
2009

Agradecimentos

A Deus, pela presença constante em minha vida. Ao Professor, orientador, Sebastião, por sugerir caminhos para concretização do meu trabalho. A todos os profissionais da educação, meus professores, comprometidos e competentes. A meus filhos, familiares e amigos, pela Compreensão apoio e incentivo no decorrer desta caminhada.

Sumário

1- Apresentação.....	5
1.1. Concepções.....	6
1.2. Princípios que fundamentam o PROEJA.....	7
1.3. A Educação de Jovens e Adultos e sua Trajetória.....	8
2- A trajetória da formação dos professores.....	15
2.1. - A formação dos professores no Brasil.....	15
2.2. - A formação de professores para a Educação Profissional no Brasil.....	20
2.3. - A formação do profissional para o PROEJA.....	21
3- Diálogo entre a formação profissional e a profissão docente: uma análise acerca dos dados do questionário aplicado aos professores do Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira.....	22
3.1.- Caracterização do Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira (CEPSS).....	22
3.2. – Resultados do questionário.....	22
4- Considerações Finais.....	32
5- Referências Bibliográficas.....	34
6- Anexo-questionário.....	38

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Paulo Freire

Apresentação

Este trabalho monográfico tem como foco de análise a formação de professores, inicial e/ou continuada, visto que, é considerado um grande desafio para os professores que irão atuar na implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA já que, terão que integrar Trabalho, Ciência e Cultura face às transformações do século XXI.

O primeiro capítulo aponta as concepções que fundamentam a oferta do Programa cuja finalidade é proporcionar a formação integral dos educandos para se tornarem capazes de compreender a realidade social, econômica política, cultural e do mundo do trabalho em que estão inseridos e transformá-la em função dos interesses sociais e coletivos. Caracteriza também os princípios orientadores do programa que apontam para a inclusão da população definidos a partir de teorias generalistas de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA.

O segundo capítulo mostra a trajetória da formação de professores desde a década de 1920, identificando como ocorreu até os dias atuais. Faz uma reflexão mais ampla das ações no cotidiano desses profissionais mediante uma abordagem histórica da legislação brasileira que regulamenta essa profissão.

O terceiro capítulo refere-se ao questionário aplicado aos professores que irão atuar no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A partir da aplicação desse instrumento, foi possível analisar e refletir sobre dados que envolvem a formação docente, a realidade em que estão inseridos para entender melhor a formação desse profissional.

CAPÍTULO 1

Concepções e Princípios de uma política pública de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio na modalidade EJA-PROEJA

O PROEJA compreende a construção de um projeto possível de sociedade onde todo cidadão tenha a garantia do acesso, permanência e sucesso, vivenciando a educação básica de qualidade em uma concepção de formação integral, tendo como foco o trabalho como princípio educativo, de modo a possibilitar a compreensão, da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nele inserir e atuar de forma ética, e competente, técnica e politicamente.

1.1. Concepções

Segundo o documento base do PROEJA este programa tem como objetivo a elevação da escolaridade do estudante com a profissionalização, no sentido de contribuir para a inclusão dos cidadãos, dando-lhes o direito de concluir a educação básica e ter acesso a formação profissional de qualidade. Num sentido mais amplo a implementação deste Programa compreende:

a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamentada nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência e cultura - e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social” (BRASIL MEC. PROEJA, 2006, p. 02).

Dessa forma, as histórias de vida dos alunos da EJA devem ser articuladas com as propostas político-pedagógicas, dando espaço para a construção de novos sentidos para o existir, comprometida com o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico desses alunos.

A formação adequada e interessada de professores para atuarem no PROEJA é relevante para os educandos jovens e adultos, a fim de que o aprendizado seja significativo e calcado na interação do conhecimento sistematizado com o contexto da realidade vivenciada

pelo educando. Esse exercício docente envolve a apreensão de questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica. Nessa perspectiva, o educador media o processo de aprendizagem, partindo dos conhecimentos adquiridos no cotidiano, transpondo-os, no sentido de ampliá-los e significá-los para o conhecimento letrado.

1.2 Princípios que fundamentam o PROEJA

De acordo com o Documento-Base do PROEJA/2006, os princípios que consolidam os fundamentos desse programa são definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no Ensino Médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O primeiro princípio é a inclusão da população nas oportunidades ofertadas compreendido não apenas pelo acesso, mas pela permanência dos alunos nas unidades escolares com sucesso.

O segundo princípio é a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas públicos a partir da concepção de educação como direito do cidadão.

O terceiro princípio é a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino Médio já que a formação humana se faz em períodos mais alongados, que possibilitam a consolidação dos saberes da produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo.

O quarto princípio compreende o trabalho como um direito subjetivo de todos os cidadãos e uma obrigação coletiva, pois a partir da produção de todos, transformamos a natureza e mantemos a existência humana.

Nesse sentido, Saviani, faz uma reflexão ressaltando o trabalho como princípio educativo:

Desta forma, o ser humano, no embate com a natureza para assegurar sua sobrevivência, trabalhando, “vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano.” (SAVIANI, 1991, p. 97).

O homem ao agir sobre a natureza por meio do seu próprio trabalho transforma-a e ao mesmo tempo produz sua própria essência. Nesse processo, ele se educa e educa as novas gerações. Assim, desenvolve os fundamentos históricos-ontológicos da relação trabalho e

educação, pois, refere-se a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pelo próprio homem.

1.3. A Educação de Jovens e Adultos e sua trajetória

A EJA atende um determinado grupo social, que, ao longo dos anos, vem sendo excluído do direito à educação. Este se constitui geralmente de pessoas com baixo nível de escolaridade, quando não analfabetos, que, tardiamente procuram a escola para alfabetizar-se ou para dar seqüência aos estudos, muitas vezes por meio de cursos supletivos.

A Educação de Jovens e Adultos trabalha geralmente, com uma grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente: jovens, idosos, negros, que, pela fragilidade do sistema educacional e por falta de apoio das redes de proteção do Estado, se encontram em estado de vulnerabilidade social.

A escolarização de jovens e adultos no Brasil é marcada pela descontinuidade e por políticas públicas que têm sido insuficientes para dar conta do cumprimento do direito a escolarização a todos.

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação que indicava, pela 1ª vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória.

A Década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas decorrentes do desenvolvimento industrial vivido no Brasil. Foi lançada, nessa época, a Campanha de Educação de jovens e adultos, com ações de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário, direcionada às grandes massas subescolarizadas. Entretanto, essa educação formal foi usada para fins eleitorais, já que, sendo alfabetizados poderiam participar dos pleitos eleitorais, sob o domínio dos políticos municipais. Nesse sentido, Beisiegel (1982, p.236) diz:

[...] uma das grandes tarefas do Ministério da Educação era fazer campanha nacional de alfabetização e a meta era alfabetizar um milhão de pessoas em um ano. A entrada de milhares de eleitores do interior e alfabetizados pelo método de Paulo Freire era tida como um dado que poderia alterar toda a correlação de forças entre os partidos [...]. A sensação era de um país em movimento. Sua luta de classes e sua luta política davam a sensação de que algo era possível fazer, que um processo revolucionário estava em curso. Estou convencido de que até 1963 um processo revolucionário era possível no Brasil. Possivelmente não o socialismo. Mas uma democracia avançada era possível. E um desenvolvimento econômico mais nacionalista (BEISIEGEL, 1982, p. 236).

A partir da década de 50, com o crescimento industrial e urbano do país, a sociedade exigiu um certo domínio de conhecimento tanto para a vida quanto para o trabalho. Assim, parte da sociedade aspirava por uma educação acadêmica e elitista, a outra parte, menos favorecida, continua analfabeta e inferiorizada. Com o desenvolvimento que se instalava no país, era preciso formar os contingentes de mão-de-obra para atender à demanda provocada pelo crescimento industrial do país. Isso se daria através da promoção da educação e da qualificação. Por volta de 1920, o mundo capitalista, a partir daí, impôs dois modelos: o taylorista e o fordista, ambos preocupados em orientar o sistema produtivo industrial, contribuindo para a organização “científica” e a divisão do trabalho, parcelando cada vez mais o saber, provocando alienação e estranhamento entre o produto, o conhecimento necessário à produção na indústria e a condição operária do trabalhador.

O taylorismo repassava o saber do trabalhador para a máquina, buscava executar tarefas de maneira que gastasse o menor tempo e energia possível (“tempo é dinheiro”). Nesse modelo cabia ao gerente o trabalho de “pensar” e decidir o processo de produção em operações limitadas e ao trabalhador, cabia executar o que lhe foi prescrito pelo chefe. (FERREIRA, 2000).

O fordismo, por sua vez, objetivou introduzir a produção em massa por meio de linhas de produção rígidas para atender o mercado, o qual, contava com a divisão técnica e especialização do trabalho, equipamentos com tecnologia avançada e controle de produção. (FERREIRA, 2000).

Estes modelos de produção objetivavam, no entanto, intensificar o trabalho, estabelecer um rígido controle sobre os trabalhadores, e seus ambientes de trabalho, bem como aumentar significativamente a produtividade atendendo às exigências do capital. (FERREIRA, 2000).

Em 1960, foi criado o Movimento de Cultura Popular – MCP, em Pernambuco, com o objetivo de introduzir novos métodos de aprendizagem para a alfabetização, com ações culturais educativas que promovessem a liberdade inspirados pelos processos metodológicos de Paulo Freire, dentre outros, e com elementos de conscientização e organização para a transformação social (Paiva, p.230, 1983). Em 1961, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), liderado pela CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil tendo como missão contribuir para a promoção integral e humana de jovens e adultos, através do desenvolvimento de programas de educação popular na perspectiva de formação das camadas populares para a cidadania, buscando a superação da exclusão social. Inicia-se também a

campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, feita pela Secretaria Estadual de Natal/RN, para realizar a alfabetização de jovens e adultos das classes populares. No dizer de Paiva (1983, p. 230), estes movimentos:

Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos de ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. (PAIVA, 1983, p. 230)

Com o golpe militar de 1964, as mobilizações populares foram barradas e as discussões e idéias políticas de práticas conscientizadoras do Programa de Jovens e Adultos passa pelo controle da ordem vigente e muitos foram extintos.(Paiva, 1983). O MEB, um dos programas que foram consentidos, criado em 1961, Pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, visava oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, a consciência de seus valores através das escolas radiofônicas. Esse movimento tentou ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular, servindo aos interesses do regime militar embora tendo seus métodos, material didático, orientação, rigidamente fiscalizado. (Paiva,1983).

Na década de 1970, foi fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, que visava acabar com o analfabetismo em dez anos. Paralelamente, a esse projeto, o governo implementou o ensino supletivo que atendia jovens e adultos não escolarizados por meio de exames e cursos aligeirados.

No capítulo IV da LDB 5692/71, o Ensino Supletivo foi regulamentado tentando suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada. Entretanto, o Ensino Supletivo se propunha formar uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional. Foi no âmbito estadual com uma educação aligeirada, superficial, que o supletivo se firmou.

Na retomada do governo nacional pelos civis em 1985, houve um alargamento dos campos dos direitos sociais, os antigos movimentos sociais e atores da sociedade civil, juntamente com os novos movimentos ocuparam espaços e desenvolveram uma nova forma de organização e ação adquirindo institucionalidade, materializando o reconhecimento dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental. Dessa forma, essa época foi marcada pela contradição entre a afirmação jurídica do direito formal da Constituição Federal - Carta Magna de 1988, da população jovem e adulta à educação básica, de um lado; e sua

negação pelas políticas públicas concretas, de outro, no início da chamada Nova República. Conclui-se que a EJA, na década de 1990, ocupou posição marginal nas reformas educacionais do período. Tal fato explica-se no contexto mais uma das reformas educacionais no Brasil no final do século XX. Para Di Pierro (2001, p. 323), essas reformas tiveram como diretrizes premissas econômicas e líticas, cujo objetivo foi dotar os “[...] sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível nos gastos do setor público [...]” e com isso, “[...] cooperar com as metas de estabilidade monetária, controle inflacionário e equilíbrio fiscal”.

Após 20 anos de regime militar, no governo de João Batista Figueiredo, O MOBRAF foi extinto e transformado na Fundação Educar que aos poucos foi-se desmontando até seu fechamento na década de 1990, com a implantação das *políticas neoliberais*¹ no governo de Fernando Collor de Melo, caracterizado por uma política voltada para defender os interesses de uma minoria, que, apesar de dialogar com a sociedade civil, construiu políticas que foram postas a serviço e interesse do grande capital. Nesse contexto, tivemos a aprovação da LDB 9394/96, trazendo em seu texto uma concepção de educação oposta aos anseios da sociedade civil, defendida através de movimentos e lutas na década de 1980. A LDB nº 9.394/1996 é caracterizada por Frigotto (1997) como minimalista, mas coerente com a perspectiva de desregulamentação, flexibilização, descentralização e privatização almejadas pelo bloco conservador, permitindo inserções de ajustes pontuais expressos nos diversos decretos, pareceres e resoluções que se seguiram.

No governo de Fernando Henrique em 1995, as políticas educacionais para a EJA continuavam ocupando uma posição marginal em relação às políticas públicas de âmbito nacional, haja vista que o governo implantou o Fundo de desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Este fundo foi criado pela lei 9.424/96 e responsabilizou o município pela oferta da Educação Infantil e da Educação Fundamental, priorizando a última; o Estado se responsabilizava também pelo Ensino Fundamental e

¹ O neoliberalismo é a ideologia do capitalismo que usa a privatização dos serviços públicos e a financeirização da economia como formas de reestruturar a concentração de renda do sistema, na era em que há a emergência de um regime de acumulação predominantemente financeiro. O termo assume vários significados: a) “[...] uma corrente de pensamento e uma ideologia isto é, um forma de ver e julgar o mundo social [...]”; b) “[...] um movimento intelectual organizado que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria think-tanks, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos [...]”; c) “[...] um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1970 [...]” os quais foram “[...] propagandeadas pelo mundo a partir das agências multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)” (MORAES, 2001, p.10).

Médio, priorizando o último, e a união responsável pela oferta do Ensino Superior. Essa atribuição acarretou aos municípios enormes dificuldades de gerenciamento e financiamento, comprometendo assim, a qualidade do ensino em decorrência das dificuldades e limitações decorrentes da sua concepção e estrutura geradas pelo contexto sócio político do Brasil.

A nova redação dada ao Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 criou, em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foram reunidos em cada unidade federada em um Fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas de governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no Ensino Fundamental regular, nas respectivas redes de ensino. Dessa forma, Haddad e Di Pierro, 2000, p.123 fazem uma análise apontando que:

[...] Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.123).

A LDB de 1996 desvinculou os cursos de Educação Profissional do Sistema de Educação Nacional. No seu artigo 40 é mencionada a “*articulação*” e não a “*integração*” com o Ensino Médio, como ocorria anteriormente. Contudo, mesmo essa articulação, foi inviabilizada pelo Decreto 2.208/97. (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 1998). Assim, a formação técnica profissional constituiu-se separada da formação básica de caráter geral. O Decreto 2.208/97, segundo KUENZER (1997, p. 50) tem como pressupostos: a) racionalidade financeira, baseada no princípio da equidade, que pressupõe o tratamento diferenciado, tanto dos indivíduos, quanto das demandas do mercado; b) a ruptura com o princípio de equivalência entre educação geral e profissional, resgatando, assim, a dualidade estrutural; c) a substituição da educação fundamental pela capacitação profissional, isto é, para aqueles que não possuem escolaridade, dá-se acesso ao nível básico², que cria uma expectativa de ingresso no mercado, mas que se torna difícil, devido à baixa escolaridade conferida pelo mesmo.

² O ensino profissional passou a ter 3 níveis: básico (sem necessidade de escolaridade anterior), técnico (correspondente ao nível médio) e tecnológico (correspondente ao nível superior).

As mudanças que têm ocorrido nas políticas e na legislação educacional a partir da década de 1990 refletem o contexto de reajuste da economia capitalista e suas implicações nas relações de trabalho. Esses reajustes se materializam em novas exigências de formação do trabalhador, a partir do novo patamar de globalização e de organização e gestão do trabalho, que, por sua vez, trazem novas demandas para a educação e para a formação dos seus profissionais. (FRIGOTTO e CIAVATA, 2001).

Considerando a necessidade de se construir uma política educacional que integre a formação profissional ao sistema de educação universalizado e democratizado em todos os níveis e modalidades, a educação profissional, em decorrência das políticas advindas das transformações do mundo contemporâneo, originadas dos pressupostos neoliberais e da globalização da economia, capitalista, passa a ser vista como um processo de construção social que, ao mesmo tempo em que qualifica o cidadão, educa-o em bases científicas concomitantemente, com valores políticos éticos, necessários para compreender as tecnologias como produção do ser social, estabelecidas a partir de reações sócio-históricas e culturais de poder, superando o erro de transformar esta modalidade de educação em mercadoria e considerá-la como adestramento ou treinamento.

Na década de 1990, no governo de FHC, como efeito dessas reformas, surge uma prática de governo controvertida e concretizada pelo Decreto 2.208/97. Institui-se a oferta de cursos modulares segmentados, com grande variação de carga horária. Isso legitima a qualificação e a profissionalização de trabalhadores, independentemente de existirem recursos técnicos em suas instituições, bem como o aproveitamento de outras experiências profissionais dos trabalhadores que poderiam ser objeto de avaliação e reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Enfim, desvinculou os cursos oferecidos da elevação da escolaridade.

Foi uma política imposta autoritariamente pelo governo sem que os educadores tivessem tempo para amadurecer os novos rumos possíveis. O mais grave é a ausência de um plano de formação continuada que organize estes cursos de curta, média e longa duração em módulos seqüenciais e flexíveis, que constituam itinerários formativos correspondentes às diferentes especificidades ou ocupações pertencentes aos diferentes setores da economia. (Documento MEC/SETEC-Políticas Públicas Para a Educação Profissional e Tecnológica, (2004 p.33). Dessa forma, é necessário redobrada atenção nesses cursos modulares para que não seja um aprendizado restrito amparada no mito da empregabilidade.

No governo Lula, em 2003, volta a discussão da separação entre Educação Profissional e o Ensino Médio e surge mais um decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto 2.208/97. Enquanto este previa a Independência entre Ensino Médio e Educação Profissional, o novo decreto vem possibilitar um novo tipo de articulação entre os dois níveis de ensino conforme previsto na LDB-Lei nº 9.394/1996, através da forma integrada, além das formas concomitante e subseqüente. Além disso, institui em âmbito federal, com o Decreto 5.840/2006 em substituição ao 5.478/2004, o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, que proporcionaria a formação profissional com escolarização para jovens e adultos na perspectiva de formação integral.

A construção do Documento Base PROEJA, em 2005, foi fruto de um amplo debate, embates e oficinas pedagógicas, realizados nas instituições federais pela Setec/MEC entre Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, que, determinavam que a educação profissional técnica de nível médio deveria ser desenvolvida de modo articulado com o ensino médio, podendo ser desenvolvida de forma integrada, concomitante ou subseqüente.

A forma integrada deveria ser oferecida somente aos concluintes do ensino fundamental e visava capacitar e certificar o técnico de nível médio, sendo que os cursos médio e profissional são cursados na mesma instituição.

A forma concomitante, na qual a complementaridade entre as duas modalidades de ensino-geral e profissional pressupõe matrículas distintas para cada curso, seria ofertada aos egressos do ensino fundamental ou para aqueles que estivessem com os estudos no ensino médio em andamento.

A forma subseqüente se destinaria aos que concluíssem o ensino fundamental. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos seriam preferencialmente, as em consonâncias com as demandas do nível local e regional que contribuiriam com o desenvolvimento socioeconômico local.

A idade mínima para ingressar nos cursos de PROEJA seria de 18 anos e a base legal do Programa além do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 são: a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, os Pareceres CNE/CEB nº16/99, nº11/2000 e nº39/2004 e as Resoluções CNE/CEB nº04/99 e nº01/2005.

CAPÍTULO 2

A trajetória da formação dos professores

2.1 - A formação dos professores no Brasil

A preocupação com a formação dos professores foi manifestada com a promulgação da Lei de criação das escolas de primeiras letras, em 15 de outubro de 1827, em todos os lugares mais habitados do império, e o professor se deslocava para as capitais às próprias custas para seu preparo didático.

A partir de 1835, foram criadas as primeiras escolas, após o Ato Adicional de 1834, que preconizava uma formação específica para os professores de acordo com o modelo adotado nos países europeus, mais especificamente o francês, com o currículo constituído pelas mesmas matérias que integravam as escolas de primeiras letras. Porém, a organização didática, a infraestrutura foram consideradas bastante precárias, alvo de constantes críticas. Conseqüentemente, várias escolas foram extintas até mesmo por falta de alunos e falta de interesse pela profissão docente.

O Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, rompendo com a possibilidade de efetivação de um Projeto de Escola Pública Nacional, pois o Estado, não se responsabilizava pelo custeio e organização desses níveis escolares. Deve-se enfatizar que as escolas normais, criadas após o Ato Adicional de 1834, se caracterizavam por trajetórias incertas, marcadas por processos de criação e extinção. Saviani (2004, p.9) explicita que foi ao longo do século XIX, que o poder público normatizou os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas, formando assim, o caráter de instrução pública.

A partir de 1870, a educação, pelo menos do ponto de vista do discurso, tornou-se relevante ao desenvolvimento social e econômico do país. Mas, a formação docente,

composta pela maioria do sexo feminino, em função da baixa remuneração e a educação da infância serem consideradas uma profissão extensiva do papel materno e afazeres domésticos, trazia, como conseqüência, pouca procura por parte do sexo masculino.

O magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 1870. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional –como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários (Schneider,1993; Tanuri, 1979).

Assim, para melhorar a qualidade do trabalho docente, o Estado de São Paulo, em 1890, criou uma Escola-Modelo anexa à Escola Normal para formação dos professores, cuja referência foi a preparação pedagógico-didática e se estendeu para várias escolas do país. Entretanto, não teve avanços significativos, haja vista que os conteúdos transmitidos eram ministrados de acordo com as pressões exercidas pelos interesses políticos e econômicos dominantes em cada região.

Em 1932, houve uma reforma instituída pelo Decreto 3.810, de 19 de março, e foi implantado por Anísio Teixeira, o Instituto de Educação do Distrito Federal, dirigido por Lourenço Filho; o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, com o objetivo de criar escolas de cultura geral e ao mesmo tempo cultura profissional rumo à consolidação do modelo pedagógico didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas escolas normais caracterizadas por um curso que oferecia ao mesmo tempo um currículo profissional e um ensino de ciências humanas mais significativo (TANURI, 2000, p.72).

O Instituto de Educação Paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934 e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, com a idéia da Escola Nova, influenciados pelo Movimento dos pioneiros da Educação Nova, elevados ao nível universitário e responsáveis pelos cursos de formação de professores para as escolas secundárias por meio do Decreto-Lei n.1.190, de 04 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia ofertando o curso de pedagogia cuja função era de formar bacharéis, para atuar

como técnicos de educação com duração de três anos e licenciados, destinados à docência obtidos por meio do curso de didática com duração de um ano, adotando assim, o esquema 3+1.

Na Conferência Nacional de Educação convocada pelo governo federal em 1941, já existiam preocupações a respeito da normatização de uma base comum na formação de professores que resultou na aprovação em âmbito nacional do Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecida como Lei orgânica do Ensino Normal, estabeleceu que os professores seriam formados em dois níveis: ginásial ou de 1º ciclo e colegial, que fornecia o curso de formação de regente em 4 anos e funcionaria em Escolas Normais Regionais; ou segundo ciclo, formaria o professor primário em 2 anos, nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Houve um crescimento desordenado da oferta de cursos em todo país, e a formação de professores considerada de má qualidade não supria situações diversas apresentadas no Estados.

Com a queda do Estado Novo em 1945, o governo de Eurico Gaspar Dutra promulgou a Constituição de 1946, que reafirmou o dever do Estado para com a educação pública. Neste mesmo ano, dentre algumas leis orgânicas, Dutra fixou a Lei Orgânica do Ensino Normal, pelo Decreto-lei 8.530 de 02 de janeiro de 1946, através do qual centralizou as diretrizes e fixou normas para sua implementação, embora ainda mantivesse a descentralização administrativa do ensino. Segundo Félix (1989), a lei foi promulgada com o objetivo de conter a demanda do ensino superior, uma vez que, concluído o curso profissionalizante – incluindo o curso normal – o aluno ingressaria direto no mercado de trabalho. Contudo, o autor afirma que esse objetivo não foi na prática alcançado, pois não era interesse das indústrias pagarem maiores salários aos técnicos qualificados e devido ao grande contingente de profissionais com formação universitária disponíveis no mercado.

Nos anos 1950, na tentativa de modernizar o ensino com metodologias adequadas o MEC/INEP fez acordo com a United States Agency for International Development - USAID, que visava subsidiar recursos necessários à efetivação de ações no âmbito educacional, trouxe inovações no campo da metodologia das áreas de ensino mediante cursos promovidos pelo Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar - PABAEE com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo, já que a educação passou por uma fase de longo conformismo, e enfatizava questões técnicas e metodológicas, responsáveis pelo estabelecimento da perspectiva tecnicista norte americana nos anos 60 e 70.

Para Romanelli (2003)

(...) todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela USAID [...] tiveram o efeito de situar o problema educacional brasileiro na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. (ROMANELLI, 2003, p.197)

Como a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, não trouxe soluções significativas para o ensino normal, conservou-se os ciclos, rompeu com a uniformidade curricular das escolas normais, estabeleceu que os governos municipais e estaduais assumissem os encargos da organização dos serviços educativos, descentralizando-os. Ao governo federal cabia a assistência técnica e uma ação supletiva às deficiências regionais, através de auxílio financeiro. A preparação de professores regentes foi mantida nas escolas Normais Ginásiais com duração de 4 anos e a habilitação dos professores primários, as Escolas normais colegiais foram responsáveis, com duração de 4 anos. Foi acrescentada apenas a possibilidade de habilitar professores em escolas normais, dentro das normas estabelecidas, para os cursos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, além dos cursos já previstos.

Vale ressaltar que, referente à elevação da formação do professor de nível médio ao superior, destaca-se o primeiro parecer do Conselho Federal de Educação, (Parecer CFE 251/62) referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia, que apoiou os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

Em seguida, surgiu o Parecer CFE 252/69, modificando o currículo mínimo, diversificando as metodologias e práticas de ensino e disciplinas novas em alguns currículos, como administração e organização escolar. Porém, mesmo com toda diversificação, os currículos continuavam distantes da realidade social e educacional brasileira.(CFE 252/69). Em 1964, com o golpe militar, houve mudanças na legislação do ensino. A Lei nº 5.692 / 71 extinguiu o regente de nível ginásial, havendo fusão do primário e ginásio e criando o ensino de 1º grau de oito séries.

Entretanto, no nível médio não houve avanços, descaracterizou-se o curso normal, uma vez que o ensino de 2º grau passou a ser profissionalizante, transformando a formação dos professores em Habilitação Específica do Magistério. Instituída com duas modalidades básicas: uma com duração de 3 anos habilitando o professor a lecionar até a 4ª série; e habilitação do magistério, até a 8ª série do 1º grau (Parecer nº 349/72) alterando a

denominação ensino primário e médio respectivamente para primeiro grau e segundo grau. A formação de professores em nível superior foi prevista em cursos de licenciatura curta com 3 anos de duração ou plena com 4 anos de duração.

A partir de 1964, os acordos MEC/USAID orientaram o modelo econômico e educacional nos moldes da ditadura militar no caráter tecnicista dessas reformas, o ensino se burocratizou por meio de fichas, modelos de planos, apostilas e instruções programadas. Foi proposta uma formação profissional junto com a educação geral, em apenas 3 anos, o que significa não realizar, satisfatoriamente, nem uma nem outra; além de não possibilitar articulação entre ambas. A fundamentação pedagógica feita foi superficialmente e embasada em manuais de caráter não científico. O Estágio não avançou, e se manteve na chamada seqüência: observação – participação – regência (PIMENTA, 1994, p.22-48).

Contudo, mesmo alcançando algumas inovações, muitos centros não conseguiram contemplar ações de aperfeiçoamento dos professores e de educação continuada, além de não haver política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas, nem ações governamentais pertinentes à carreira e a remuneração do professor.

Na década de 80, por meio de vários movimentos da sociedade civil organizada, novas propostas políticas pedagógicas foram construídas tornando-se referência para a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) que estabelece que:

(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...] (art 62).

No art. 63,

(...) os Institutos Superiores de Educação (ISE) deverão manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais.

Na década de 1990, a Educação se fortalece e traz a pedagogia histórico-crítica, que traz contribuições para a transformação social. Nessa década é criado o Comitê Pró-formação do educador que mais tarde passa a se chamar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

2.2. A formação de professores para a Educação Profissional no Brasil

A formação de docentes para educação profissional no Brasil, inicialmente se deu com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios, durante a presidência de Wenceslau Brás, em 1917, no antigo Distrito Federal com atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Fechada pouco tempo depois Em 1942, inspirado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), surge o primeiro Curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial em 1947, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses, sendo incentivado pela Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI.

Em 1961, foram ofertados Cursos de Didática para professores e dirigentes do ensino técnico, porém, sem obrigatoriedade. A LDB nº 4.024/61 estabeleceu em seu artigo 59, que a formação de professores para o ensino médio seria realizada nas faculdades de filosofia ciências e letras e a formação de professores das matérias técnicas específicas seria feita por meio de Cursos Especiais de Educação Técnica, de forma obrigatória.

Em 1971, por força da lei 5.692/71 o ensino médio é integrado ao ensino profissional e as escolas de segundo grau passaram a ser técnicas também.

Para atender a demanda do crescimento industrial daquele período, foram criados em 1978, para a Educação Profissional, os cursos emergenciais chamados Esquema I, com complementação pedagógica, para profissionais de nível superior, Esquema II, com a complementação pedagógica e também dos conteúdos de tecnologia, para os docentes que tivessem a formação como técnico de nível médio, porém, ainda foi insuficiente.

Na década de 1980, para suprir essa demanda, o governo transformou algumas escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) para ministrar alguns cursos dentre eles, a formação de professores e especialistas.

Com a promulgação da lei nº 7.044/82, alterou dispositivos referentes à obrigatoriedade da profissionalização do aluno no ensino de 2º grau, abolindo a exigência para a qualificação para o trabalho, desativando assim, a maioria dos cursos profissionalizantes. A formação profissional ficou restrita às instituições especializadas e as escolas de 2º grau ofereceram apenas o ensino acadêmico, mas, algumas, eram entremeadas pelo ensino profissionalizante.

A LDB nº 9.394/96, regulamentou a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, através do Decreto 2.208/97.

Estabeleceu que, além dos professores, monitores e instrutores, poderiam ministrar disciplinas, bastava ter experiência profissional.

O CNE, através da Resolução nº 2/97, incluiu a formação de professores para a educação profissional em nível médio, nos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio assegurando um mínimo de 540 horas de formação pedagógica inicial.

2.3 A formação do profissional para atuação no PROEJA

Na implantação do PROEJA, regulamentado pelo Decreto 5.478/2005, houve muitas falhas em relação à sua operacionalização, como por exemplo, um quadro docente insuficiente para fazer frente à demanda. Foi nesse contexto que o Ministério da Educação, criou um grupo de trabalho (GT), para viabilizar propostas para o aperfeiçoamento do programa, as quais cita-se: “formar professores no âmbito federal, estadual e municipal para atuarem no ensino médio integrado na modalidade EJA”. As várias propostas elaboradas pelo grupo produziu o novo Decreto nº 5.840/2006. Pode-se destacar algumas contribuições importantes para a transformação do PROEJA em política pública educacional, dentre elas, a oferta do PROEJA nos sistemas estaduais, para além da Rede Federal de EPT. Nesse sentido:

O Documento Base do PROEJA acrescenta que,(...) o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente, integrada a uma formação profissional que permita que ao educando compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

É, portanto, fundamental investir na formação de professores para que possam compreender esse jovem e adulto, refletindo sobre o que lhes permeiam, e a partir de reflexões e discussões da prática pedagógica pode decidir coletivamente, quais as metodologias e as intervenções pedagógicas que possibilitaram atender de forma satisfatória esse universo de formação. (2007, p.13).

Outro movimento importante, são os cursos de especialização para formação de professores do sistema federal, dos estados e municípios para atuarem no PROEJA. Vale ressaltar que entre 2006 e 2007, foi ofertado cursos de especialização, em 15 pólos no país. Outra ação destacada é o estímulo de projetos conjuntos de pesquisas entre universidades e federais e CEFETS, decorrentes do Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, visando à produção de pesquisa científicas e tecnológicas e a formação de pessoal pós-graduado em educação

profissional integrada à educação de jovens e adultos. Nesse sentido, está em execução 9 projetos provenientes de consórcios entre universidades federais e CEFETS (MOURA, 2006, P. 04).

CAPÍTULO 3

Diálogo entre a formação profissional e a profissão docente: uma análise acerca dos dados do questionário aplicado aos professores do Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira

3.1. Caracterização do Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira (CEPSS)

O Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira, instituição de Educação Profissional, inaugurado em 2000, mantido pelo poder público Estadual, está localizado na Avenida Alexandre de Moraes, n.450, em Goiânia.

Juridicamente, este Centro é uma Instituição voltada para a capacitação, qualificação e habilitação de profissionais. Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores são destinados a adolescentes, jovens e adultos, cujo objetivo é a capacitação, e os cursos de educação profissional técnica de nível médio tem o objetivo de qualificar e habilitar.

O CEPSS também está apto a oferecer cursos e assistência técnica às empresas e instalações como forma de prover sustentabilidade financeira. Com objetivo de estender suas ações em outras regiões, desenvolve alguns cursos como Projetos em parceria com o Salário Escola, Ensinando a Pescar; Inclusão Digital, por meio do Comitê da Cidadania do Banco do Brasil; OVG – Organização das Voluntárias de Goiás; OEC - Oficinas Educacionais Comunitárias, dentre outros.

3.2. Resultados do questionário

O presente capítulo objetiva estabelecer um diálogo entre a formação e a profissão docente apontando uma revisão da prática pedagógica do professor que é tomado como mobilizador dos saberes profissionais. Considera-se assim, que, este, em sua trajetória de

trabalho, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Nesse sentido, realizamos nossa pesquisa com seis professores que atuarão como docentes, em cursos de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. No tocante à formação desses profissionais, constatamos que apenas 2 possuem especialização e os outros quatro são graduados em cursos afins em relação a este curso, conforme questionário (anexo).

A pergunta de nº 02 refere-se ao nível de satisfação do professor em relação à sua formação didático-pedagógica, frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças tecnológicas e do sistema produtivo. Observa-se que três destes professores consideram sua formação didático-pedagógica satisfatória; três, parcialmente satisfatória e o mais interessante, que um, dentre esses, possui especialização.

Quanto à formação do professor que atua em cursos desta modalidade de ensino, é mister perceber que cursos desta natureza devem necessariamente ser considerados como um curso único, que além da formação acadêmica oferecida na Educação Básica deve ainda considerar a formação profissional. A rigor, todo o Ensino Médio deve ser a base de sustentação para uma boa formação profissional.

Em termos de formação integral, trabalho, ciência, cultura e tecnologia devem se harmonizar na concepção do planejamento curricular. É preciso que os professores das instituições que irão trabalhar com esta modalidade de curso estejam preparados para o desenvolvimento de um projeto pedagógico que garanta todos estes aspectos de forma sincrônica, eficiente e eficaz. É importante que o professor reflita e analise o seu papel, as práticas que desenvolve no contexto da escola e no interior da sala de aula, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando os alunos a novas buscas e conquistas. Nas palavras de José Carlos Libâneo (1994):

Cabe a nós professores, um trabalho reflexivo e uma reconstrução permanente de nossas identidades pessoais e profissionais, pessoal porque só é possível mudar o meio, as nossas práticas, quando aprendemos a mudar nós mesmos, o nosso jeito de olhar e viver as coisas do dia-a-dia, é a mudança pessoal, a mudança de atitude que leva à transformação profissional, "A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade". (LIBÂNEO, 1994, p.17)

Neste sentido, consideramos que o professor, pessoa mais importante no processo de mediação para que os alunos se tornem agentes de construção do conhecimento, esteja devidamente preparado para o desenvolvimento da ação educativa. Portanto, não basta o domínio do conhecimento científico geralmente adquirido na graduação. A formação pedagógica em cursos de licenciatura ou obtida por meio de mecanismos de oferta da educação continuada são essenciais para o desenvolvimento desta proposta.

A terceira pergunta do questionário refere-se ao interesse dos professores no aprimoramento de sua capacidade através de uma formação continuada. Cinco professores demonstraram interesse e apenas um respondeu que não havia interesse. Quando foi perguntado o porquê, as respostas foram:

-“Porque compreendo que bem mais que os outros profissionais, o professor deve estar em constante aprimoramento”;

-“Porque acho interessante a proposta. É fundamental para o profissional a atualização dos seus conhecimentos e isso eu considero válido para mim”;

-“Melhoramento contínuo profissional e responsabilidade;”

-“Conhecimento nunca é demais e temos que nos aprimorar não só na nossa área de atuação”; “Conhecimento nunca é demais e é sempre bom estar atualizado”

O que se percebe nas respostas dos professores é que estes entendem a formação continuada como um dos aspectos essenciais para o aprimoramento profissional e para a conquista de melhores condições de trabalho. Entretanto, percebe-se também através das descrições, que estes não reconhecem na formação continuada a oportunidade de vincular essa formação com o desenvolvimento do projeto político pedagógico que a instituição desenvolve. O saber dos professores, pelas respostas dadas por eles, denota não ter uma relação estreita com o processo educativo da instituição, seus saberes são subjetivados, suas experiências e relações em sala de aula não são sistematizadas.

Por meio de situações de diálogo e troca de informações, o ser humano desenvolve atitudes próprias da formação integral emancipatória. Ou seja, além dos conteúdos curriculares, os alunos desenvolvem valores existenciais, deparando-se com a oportunidade de ampliar seu interior, seus conhecimentos, sua capacidade de trabalhar a comunicação e valores fundamentais, como a cooperação, o respeito e a colaboração, que significam ir além dos conteúdos curriculares.

Redirecionar o cenário pedagógico atual significa enxergar nas relações interpessoais que ocorrem no espaço, a possibilidade de construção e reconstrução de conhecimento, tornando-se ferramenta essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional (FAZENDA, 1994,p.56).

O diálogo supõe para que realmente ocorra uma atitude de abertura, uma relação de reciprocidade, de amizade e de receptividade que basicamente só poderá ocorrer se houver antes uma interação em conhecer o outro. (FAZENDA ,1994 p. 56).

A quarta pergunta questiona se os professores haviam feito algum curso de capacitação para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; caso tivessem feito deveriam identificar o curso e a data de realização. Cinco professores disseram que não. Apenas um disse que sim, e que havia realizado a capacitação no próprio Centro de Educação profissional Sebastião de Siqueira, porém, não disse quando foi realizado e nem o tema trabalhado. Percebe-se pelas respostas dos professores mais uma vez, a falta de sintonia existente entre os objetivos explicitados no projeto pedagógico da referida instituição e a adesão de todos os professores no alcance das metas estabelecidas. A formação continuada dos professores deve manter um forte vínculo com os objetivos que o coletivo escolar almeja atingir, que é a oferta do PROEJA com vistas a formação integral e que permitirá ao educando o pleno exercício de sua cidadania.

Pode-se agregar a essas informações um conjunto de problemas e dificuldades que perpassam a formação e a prática desses professores e que pode comprometer a qualidade educativa desta modalidade de ensino. Deve-se assumir como ponto de partida, que a formação docente para o Ensino Médio integrado na modalidade EJA, precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a Educação Profissional, pois trata-se de uma modalidade dentro de um tipo de oferta já existente. Com relação a essa formação, Moura (2006 b) problematiza o tema, conforme descrevemos a seguir:

O autor afirma que essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Assim, alega que o objetivo macro dessa formação deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas a EPT, visando sua integração com a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o “mercado de trabalho” e o fortalecimento da economia (MOURA, 2006, on line).

Entretanto, apesar do descaso, da baixa prioridade política nessa área, várias experiências desenvolvidas no Brasil, nos revelam que a sociedade civil tem se organizado e desenvolvido experiências inovadoras no campo da formação de educadores de jovens e adultos e que podem contribuir significativamente na formação docente da EJA nas escolas públicas.

Mesmo apontando a falta de formação específica dos professores que irão atuar no PROEJA, como um elemento responsável pelo comprometimento da qualidade educativa, sabe-se que a problemática não estará resolvida e as soluções não são tão simples. Existem outros elementos a serem considerados além da formação dos professores, dentre eles a realidade estrutural das instituições de ensino.

A quinta pergunta questionou se o professor ministrou ou ministra aulas para alunos da Educação de Jovens e Adultos. Três responderam que sim e três, responderam que não. A metade dos professores ter experiências docentes na EJA torna-se fator relevante para a implantação desta proposta nesta Instituição, pois possibilitará a socialização dessas com os demais professores, ensejando o desenvolvimento de estratégias adequadas para avaliarem e refletirem sobre os conhecimentos trazidos pelos alunos, das suas experiências de vida, do mundo do trabalho que os rodeia, para construir novos conhecimentos. Não se pode ater apenas à ministração de conteúdos, mas sim, à relação humana que se dá entre sujeitos com diferentes identidades, histórias e trajetórias em um contexto escolar específico.

A qualidade educativa dessa modalidade de atendimento tem que ser compreendida enquanto processo no qual seja oferecido aos alunos, uma educação que proporcione a eles tomarem consciência de si mesmo, de sua trajetória histórica enquanto indivíduos, das contradições e desigualdades presentes na sociedade, de suas especificidades culturais e da percepção da falta de políticas públicas que estabeleçam direitos básicos aos cidadãos.

Dessa forma, deverá ser possibilitada aos alunos uma educação que vise formar integralmente o cidadão, contemplando a educação ampla e omnilateral do homem; que prepare para a vida e que possibilite a esse aluno trabalhador optar pelos caminhos a serem trilhados.

Nas palavras de Tardiff (2002 p.149) ele afirma:

Assim, percebemos que a complexidade de ser professor, não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas sim em ser profissional – pessoa – e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os

diversos caminhos da existência, e através desta trajetória, assim como afirma, o professor estará se constituindo. (TARDIFF, 2002, p.149)

A sexta pergunta questiona aos professores se eles ministraram ou ministram aulas para alunos da educação básica regular. Dentre os pesquisados, cinco responderam que não havia ministrado, apenas um respondeu, sim. O fato da maioria não ter experiência com a Educação Básica Regular, se deve, provavelmente, por estarem lotados numa instituição, que oferta apenas o Ensino Técnico Profissional, e como já foi dito anteriormente, serem estes, apenas portadores de curso de graduação. Este fato, notadamente concorre para a tendência tecnicista que orienta a prática docente desses professores. Importa a estes, apenas que os alunos dominem o conteúdo apresentado e que o reproduzam conforme lhes foram apresentados.

Como aborda Paulo Freire temos o dever ético, político e profissional de nos prepararmos, nos capacitarmos para a atividade docente antes de nos aventurarmos a ensinar, porém alerta, “o ensinante [...] aprende a ensinar ao ensinar algo que é re-aprendido por estar sendo ensinado.” (FREIRE, 2003, p.28).

Essa grande maioria de especialistas técnicos se faz entender que têm o domínio científico inerente a sua graduação, são mais instrumentalizadores do que educadores, prática comum nessa sociedade capitalista. Ou seja, prepara o educando para o mercado de trabalho, para a cidadania, prosseguimento de estudos deixando às vezes de unir à essas dimensões o espírito crítico, conhecimento científico histórico e cultural para que esse educando atue na sociedade de forma não alienada.

Desta forma, o ensino profissional tende a atender apenas aos interesses empresariais, voltado especificamente para a produção, com métodos e técnicas nos ditames da maior produtividade e eficiência nos moldes de produção capitalista. Espera-se como resultado de aprendizagem o domínio de um grande número de competências laborais para o bom desempenho funcional. A preparação para o exercício da cidadania, para uma conduta ética não têm sido levada em consideração. Então, urge investir na formação de um profissional cujas características ultrapassem o saber fazer, e compreenda a realidade contemporânea em seu contexto histórico, político, econômico e social.

Essa idéia é enfatizada no pensamento de Kuenzer (1999):

(...) os professores de educação profissional são de outro tipo, devendo ser formados em espaços e por atores diferenciados; dada a clientela desses cursos (...) Nessa concepção, de fato qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultados, destrói-se a possibilidade de construção da

identidade de um professor qualificado para atender as novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valoriza o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção *da identidade de um professor sobrando*. (KUENZER, 1999 p: on line)

A sétima pergunta, indaga aos professores, se há diferença entre os alunos da modalidade EJA e os alunos do Ensino Regular e, no caso de resposta positiva, devem ser citadas duas diferenças. Dois professores disseram que não, e quatro professores disseram que sim, citando as seguintes diferenças:

- *“motivação-determinação”*;
- *“idade-objetivos individuais”*;
- *“dificuldade refletida pela faixa etária”*;
- *“maior interesse pessoal pela educação”*;
- *“diferença de idade - acho que os alunos no EJA são mais comprometidos e aproveitam melhor as oportunidades oferecidas”*.

É importante ressaltar que a EJA é oferecida aos alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria. São pessoas que estão voltando para a escola, muitas vezes em busca da educação que o mercado exige, que almejam por uma qualificação que lhes possibilite o exercício de uma ocupação, que têm pouco tempo para se dedicar aos estudos, que chegam cansados depois de um dia de trabalho exaustivo, mas que chegam também, com muitas histórias e vivências. Trata-se de uma clientela heterogênea, por isso, dentre eles, encontramos pessoas que buscam com determinação um diploma para obtenção de uma promoção no emprego; pessoas que almejam uma participação político-social mais ativa; idosos que querem ler a Bíblia e vários outros motivos.

Geralmente, os alunos do ensino regular, estão na faixa etária considerada normal que vai de 7 a 14 anos, etapa em que os adolescentes se preparam para desafios como o vestibular, o mundo do trabalho, a responsabilidade social, a formação da personalidade; etapa em que consolidam valores e atitudes, elaboram projetos de vida e tentam se concretizar para assumir as responsabilidades da vida adulta e em contrapartida encontram escolas que não preparam nem para o vestibular, nem para a vida, nem para o mercado de trabalho.

A escola, na maioria das vezes, se limita a reproduzir o conhecimento que se espera ser exigido nos programas seletivos para ingresso no emprego ou nos vestibulares e não dá a

devida atenção às necessidades da população jovem e adulta. Vale ressaltar que, a EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, e não pode ser pensada de modo reducionista, como oferta menor, nem pior, nem menos importante, daquela que se destina ao ensino regular. Nesse sentido, Freire e Shor (1986) enfatiza a importância do educador pensar a transformação da educação não só no sentido de métodos e técnicas, mas também pensar a relação entre o conhecimento e sociedade. São caminhos diferentes para o mesmo ponto de chegada. Entende-se que a partir do momento em que os professores conseguirem estabelecer uma ligação entre o conhecimento escolar e o ser social, boa parte das barreiras serão transpostas. Isso poderá ser atingido na medida em que o educador tenha uma formação que seja capaz de entender os parâmetros que alicerçam a construção desse sujeito: quem é esse aluno? Que saber traz e que aluno se quer formar independente da modalidade em que vai atuar? Somente assim, respondendo essas questões, proporcionará aos alunos a operacionalização de conceitos que lhes permitirão reagir sobre a sociedade modificando a maneira de pensar, sentir, agir e entender a educação como agente de emancipação humana.

O autor (Tonet, s/d, p.08) afirma que a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo das normas sobre o seu processo de autoconstrução, sobre seu conjunto do processo histórico.

Assim, o educador deve se preocupar não só com a questão da construção da cidadania do educando, mas também com a emancipação humana.

Lembrando Gramsci (1978, p. 136), é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” –, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores.

A oitava pergunta solicita dos professores a citação de dois aspectos didático-pedagógicos e metodológicos que consideram mais interessantes para serem refletidos e discutidos em programas de formação continuada, para que possam enfrentar os desafios do PROEJA. Três não responderam e três, responderam o seguinte:

- *“criar formas didáticas interessantes para estimular os alunos a freqüentarem as aulas, já que há enorme dificuldade entre os alunos (financeira, familiar, etc);”*
- *“currículo e metodologias;”*
- *“Atualidades e prática na vida cotidiana”.*

As respostas apresentadas pelos professores e as três não respostas nos induzem a perceber a necessidade de propiciar aos professores embasamento teórico-conceitual sobre questões que julgamos basilares para que se possa enfrentar os desafios para a implantação desta proposta. Não basta ter a compreensão de como se organiza o currículo. É preciso que os professores se organizem e discutam na coletividade questões relativas à organização do tempo e do espaço escolar para o desenvolvimento desta proposta; sobre a concepção teórica e epistemológica de sua práxis educativa, sobre a caracterização do sujeito da EJA; dentre vários outros aspectos.

Finalmente, a nona questão, refere-se à importância para os professores do desenvolvimento do PROEJA nas escolas do Estado de Goiás. Um professor respondeu apenas que sim, mas não justificou a afirmativa. Outro, respondeu que não e não se justificou. E três responderam:

- “É uma forma de democratizar a educação, cujo desenvolvimento presente favorece os estudantes desta época. O PROEJA é a oportunidade de recuperar o tempo perdido.”

São vários os motivos que levam os jovens e adultos a pararem de estudar. Um dos principais motivos é o trabalho, tanto para o sexo masculino, quanto para o sexo feminino. Principalmente, por fatores decorrentes da gravidez, do casamento, dentre outros. Entretanto, eles voltam para a escola buscando se enquadrarem no nível de qualificação que o mercado de trabalho exige a cada dia. Também há outros que sequer tinham começado a estudar e querem ser alfabetizados para participarem ativamente na sociedade, e no mercado de trabalho. É como nos afirma Gadotti:

[...] Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Falo de “jovens e adultos” me referindo à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores [...] (GADOTTI, 2005, p. 27).

Outra resposta:

- *“Para oportunizar os alunos a dar seqüência na escolaridade (nível profissional). Os alunos, depois da conclusão do Ensino Médio, precisam de incentivo, de novas oportunidades e o PROEJA possibilita a continuidade no processo escolar.”*

Atualmente, as políticas educacionais têm se ampliado com programas que viabilizam o atendimento da EJA. É o caso do PROEJA, que visa pensar a EJA além da alfabetização; que busca a inserção da população no exercício pleno da cidadania e que amplia as oportunidades no mundo do trabalho.

Assim, é fundamental que as instituições educacionais contemplem no seu Projeto Político Pedagógico, currículos adequados, formas diferenciadas de trabalho pedagógico para que garanta não só o acesso, mas também a permanência e êxito dos mesmos na escola. A educação de jovens e adultos deve ser compreendida em uma concepção mais ampla de educação, considerada em suas múltiplas dimensões, como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida.

Outra resposta:

“- Porque todos têm o direito À educação e isso valoriza o ser humano”.

O professor(a), mesmo ciente das fragilidades nas instituições públicas, vê a importância da implantação do PROEJA nas escolas estaduais de Goiás, na construção de uma sociedade menos excludente do direito ao conhecimento acadêmico e ao preparo profissional valorizando assim, uma significativa parcela de brasileiros. Nesse sentido, Kuenzer expressa um desejo em relação ao um modelo de escola:

Uma escola que possa formar (...) cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade. (KUENZER, 2006, p. 49)

Ou seja, a escola tem o dever de entender a formação do cidadão na perspectiva social como um direito, colocando as iniciativas e vivências individuais no rol das políticas públicas.

4. Considerações finais

A globalização é um fenômeno presente em todas as áreas e reflete no cotidiano de cada profissão. A educação é uma dessas áreas; e é aos profissionais de educação que é atribuída a responsabilidade maior na promoção da revolução social, com vistas a minimizar as diferenças sociais.

O verdadeiro educador, o principal agente desta mudança, deverá estar consciente de sua liberdade de escolha, com vistas a promover uma educação que realmente seja emancipatória. Entretanto, nota-se que ainda persiste por parte do poder público a carência de investimentos em ações que incentivem o docente a investir na sua formação. As mudanças na educação têm acontecido de forma lenta diante de tantas resistências: falta de tempo, salários baixos, falta de preparo para assumir novas propostas pedagógicas etc. E nesse mundo globalizado e competitivo, no qual o domínio da ciência e da tecnologia da informação e comunicação é considerado pressuposto básico para o desenvolvimento político, econômico e social das nações, é necessário que o professor reveja sua postura diante dessas mudanças para que adquira uma percepção mais global desse mundo, para a partir daí, promover as transformações necessárias para melhorar a qualidade de vida da população. Ao invés de ensinar os alunos pelo processo de memorização, é preciso que o professor adote uma postura pedagógica que desenvolva o processo da compreensão, da contextualização, da problematização caminhando para a função de mediador, o que demanda o domínio do conhecimento científico, visão abrangente e crítica, e formação pedagógica para que possa promover a aprendizagem.

O ensino superior é fundamental para o profissional da educação, mas para atender às reais necessidades de uma sociedade em constante mudança, a formação dos professores na graduação deve estar continuamente alimentada pela formação continuada. Não é o acúmulo de cursos, de conhecimentos ou técnicas que constrói a formação de um professor mas, um trabalho de avanços e recuos, de construção e reconstrução contínuo.

Várias ações têm acontecido para introduzir no PROEJA um novo processo de produção de conhecimentos e de ferramentas didático-pedagógicas, como por exemplo, os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pela coordenação do MEC voltados para a formação de profissionais dos sistemas públicos federal, estaduais e municipais que atuam ou venham a atuar na Educação Técnica de Nível Médio e/ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em vários pólos distribuídos pelo país. Há também um conjunto de

experiências educacionais consideradas ricas e criativas no campo curricular e pedagógico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, bem como diálogo entre diversos atores da sociedade civil e destes com o Estado, o que constitui uma importante base de apoio para o desenvolvimento deste programa. Entretanto, ainda, não há formação sistemática de docentes para trabalhar no Programa.

Pela historicização da formação do professor no Brasil e a análise do resultado do questionário respondido pelos professores que irão trabalhar na modalidade PROEJA, percebe-se a necessidade de que as instituições ofertantes desta modalidade de ensino devem investir em ações de formação continuada de modo a propiciar aos professores o preparo adequado para o desenvolvimento da ação pedagógica. É necessário transformar os espaços de aprendizagem em momentos de inclusão educacional de jovens e adultos trabalhadores, para que estes se tornem cientes dos seus direitos, econômicos, políticos e sociais. Os professores devem estar preparados para exercerem a mediação pedagógica fundamentados na concepção do trabalho como princípio educativo, e na relação teoria/ prática, desenvolvendo conteúdos pertinentes à vida dos alunos com diferentes identidades, histórias e trajetórias, preparando-os tanto para a vida, quanto para o trabalho.

É fundamental a relevância da formação continuada dos professores para que haja êxito na oferta desta modalidade de ensino e para que se rompa com os paradigmas resultantes das práticas conservadoras desses professores. Essa formação deve extrapolar o seu saber fazer, chegando a um nível de compreensão do contexto político social e econômico da realidade contemporânea, fundamentado em bases científicas, de modo a permitir-lhes cada vez mais o desenvolvimento da práxis pedagógica onde a ação- reflexão e ação individual e coletiva amplie o pensamento crítico dos educadores em sintonia com os objetivos explicitados no projeto político pedagógico das instituições.

5. Referências bibliográficas

ARQUIVO DO CEFET-RJ – Fundo da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz

BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BRASIL. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 16, jul. 2003.

_____. Congresso Nacional. 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: 24 de junho de 2005.

_____. Congresso Nacional. Decreto Nº 5.478, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

_____. Congresso nacional. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

_____.CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____.CNE/CBE nº 39/2004 – Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na – SP: Cortez.,2005.

_____.MEC.CNE/CEB – Resolução nº 04/99

_____.CNE/CEB nº 01/2005. – Resolução nº 01/2005.

_____.Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____.Lei 4024/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei 5692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 18 abr. 1997a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

_____. Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 15 abr. 2005.

_____. MEC.PROEJA: Documento Base. Brasília, 2006
C. M F.; TARDIF, M. (orgs.). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, p.11-26, Campinas, abr. 2001.

_____. MEC/CFE (1971). *Parecer 251/62*.

_____. MEC/CFE (1971). *Parecer 252/69*. In: *Currículos Mínimos dos Cursos Superiores*. Porto Alegre

_____. MEC/SETEC: Documento. Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, abril. 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/99, Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 05 out. 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

CIAVATTA FRANCO, Maria. O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente. *Tecnologia Educacional, ABT*, Rio de Janeiro, 21 (105/106):25-29, mar./jun. 1992.

DI PIERRO, M.C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.27, p. 321-338, 2001a.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. 2000. 314 f. Tese (Doutorado em História).

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

FAZENDA , Ivani. *Interdisciplinaridade*. 2 ed. SP: Papirus, 1994.

FÉLIX, M. de F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Cândido Guerra. *Processo de trabalho, tecnologia e qualificação - notas para discussão* - Texto preparado para a mesa-redonda sobre o tema: “Processo de trabalho e Tecnologia” – Dep. de História do IFCH – UNICAMP.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. *Formação Técnico-Profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista*. . IICONED. Belo Horizonte. 08/11/1997.

FREIRE, P; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Ensinar – aprender – Leitura do mundo – leitura da palavra. In: _____. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, Aug. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso em junho de 2009.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente. In: Capitalismo, trabalho e educação. LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade. 2 ed. SP: Papirus, 1994, 144 p.

KUENZER, Acácia. "As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão". In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZAROS, István. Para além do capital. São Paulo/SP: Boitempo, 1ª edição, 2002

MORAES, Reginaldo C. C. de. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: SENAC, 2001.

MOURA, D. H. A Implantação do PROEJA no CEFET-RN: Avanços e Retrocessos: Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br>.

_____. Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA: Financiamento e Formação de Professores. IN: Semana Pedagógica: GT 18 – Educação de Jovens e Adultos 2006b. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br>.

_____. Formação e capacitação dos profissionais da educação profissional e tecnológica orientada a uma atuação socialmente produtiva. IN: III Encontro Regional: Subsídios para a discussão da proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica: Natal, 2004. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/encontro/apresentaRN.shtm>> Acesso 28.12.2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola. 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1994.

Prática educativa, Pedagogia e Didática. (LIBÂNEO, Jose Carlos).Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

RAMANELLI, Otaíza. História da educação no Brasil(1930-1973). 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

.SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O legado educacional do século XX no Brasil. In: _____. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores associados, 2004. p. 9 – 58.

SCHNEIDER, Regina P., (1993). *A instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/ EST Edições.

TANURI, Leonor Maria (2000), “História da formação de professores”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88.

TANURI, Leonor M.,(1979). *O ensino normal no estado de São Paulo : 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

TONET, I. (S/da). Educar para cidadania ou para liberdade? Disponível em: www.geocities.com/ivotonet acesso em 15 de outubro de 2006.

6. Anexo

Questionário

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Sr (a) Professor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para ser aplicado pela aluna Maria de Fátima de Barros – estudante do curso de **Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos / Pólo CEFET/GO**. O pré-projeto intitulado de : **PROEJA/GO e o desafio dos professores da rede estadual de Goiás/Goiânia**

Certa de que poderemos contar com você, como participante ativo desse processo, agradeço antecipadamente.

Questões:

1 – Grau de formação

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

2 – Frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças tecnológicas e no sistema produtivo você considera a sua formação didática-pedagógica:

Insatisfatória Satisfatória Parcialmente satisfatória Amplamente satisfatória

3 – Atualmente, você gostaria de participar de uma proposta de formação continuada que aprimorasse a sua capacidade?

Sim Não

Por

quê?

4 – Fez algum curso de capacitação para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

Sim Não

Qual/Quando?

5 – Ministrou ou ministra aulas para alunos da Educação de Jovens e Adultos?

Sim Não

6 – Ministrou ou ministra aulas para alunos da Educação Básica Regular?

Sim Não

7 – Você considera que há diferenças entre os alunos da modalidade EJA e os alunos do Ensino Regular?

Sim Não

Cite duas:

8 – Quais são os aspectos didático-pedagógicos e metodológicos que você tem mais interesse em refletir e discutir na formação continuada para enfrentar os desafios do PROEJA?

Cite dois:

9– Você considera importante o desenvolvimento do PROEJA nas escolas do Estado de Goiás?

Sim Não

Por

quê?
