



Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALEXANDRA CARLA PRAZERES DE AZEVEDO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES
DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE DOCENTES PARA ATUAR NO
PROEJA DO CEFET/BA

SALVADOR – BAHIA

2008



Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALEXANDRA CARLA PRAZERES DE AZEVEDO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES
DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE DOCENTES PARA ATUAR NO
PROEJA DO CEFET/BA

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. VERA LÚCIA BUENO FARTES.

Salvador – Bahia
2008

AZEVEDO, Alexandra Carla Prazeres de

Desafios e possibilidades do curso de especialização de docentes para atuar no PROEJA do CEFET/Ba /

Alexandra Carla Prazeres de Azevedo_ Salvador, 2008.

67 f.

Monografia (Graduação) _ Faculdade de Educação.

Universidade Federal da Bahia, 2008.

Orientadora: Vera Lúcia Bueno Fartes.

1. Formação de Professores; 2. Educação Profissional;
3. Educação de Jovens e Adultos; 4. PROEJA; I. Desafios e possibilidades do curso de especialização de docentes para atuar no PROEJA do CEFET/Ba; II. Universidade Federal da Bahia

ALEXANDRA CARLA PRAZERES DE AZEVEDO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES
DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE DOCENTES PARA ATUAR NO
PROEJA DO CEFET/BA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogo, Universidade Federal da Bahia pela seguinte banca examinadora:

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves
Mestranda em Educação pela FACED/UFBA

Sônia Maria Moraes Fereira
Doutoranda em Educação pela FACED/UFBA

Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes (Orientadora)
Professora da Faculdade de Educação da UFBA

AGRADECIMENTOS

Considero esse momento, um dos mais emocionantes e prazerosos de se fazer na elaboração da monografia. A concretização desse trabalho com certeza não foi por merecimento próprio, recebi ajuda de pessoas que foram essenciais para a finalização dele.

Primeiramente agradeço a Jeová Deus, pelas inúmeras bênçãos e pela força que me deu para superar os mais diversos obstáculos.

A minha mãe Lúcia e ao meu pai Edmundo, que acreditaram e mim, desde o começo, me dando o incentivo e falando palavras de conforto e de encorajamento nos momentos mais oportunos.

Ao meu marido, Roberto, pela confiança, amor, carinho, paciência e compreensão durante o processo de construção desta monografia.

A minha irmã Adriana, que se mostrou disposta a esclarecimentos em momentos de dúvidas.

Ao meu irmão Daniel que me proporciona momentos alegres.

A minha querida tia Sônia, e as minhas primas Sheila e Leila que sempre torceram pelo meu sucesso.

Às minhas grandes amigas e companheiras de luta da faculdade (Sônia, Milene, Ionara, Carla e Mércia), meninas batalhadoras que assim como eu tentava conciliar trabalho e estudo, abdicando dos finais de semana e dos feriados com a família, a fim de cumprir com as obrigações estudantis.

A Jacilene, Élide e Márcia, que o pouco tempo de conveniência, foram suficientes para se tornarem inesquecíveis em minha vida.

À minha orientadora, Vera Fartes, que me permitiu vivenciar experiências maravilhosas como estudante de iniciação científica, pela paciência e dedicação nas orientações e execução desse trabalho e principalmente por ter me acolhido quando eu a procurei.

Aos colegas do Núcleo de Gestão em Educação – NGE (em especial Valquíria, Janaildes, Flávia, Rosana, Brazil) que me deram dicas essenciais ao meu amadurecimento e crescimento pessoal e profissional.

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente estiveram presentes durante os meus anos de graduação, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional, me apoiando e torcendo pelo meu sucesso!

“Será que ainda existe o mestre da escola risonha e franca? Aquele professor que ama, que ensina, que reclama por amor, que conclama o seu aluno, a criança, o jovem, o adolescente, ou mesmo o adulto, a ser gente, consciente, coerente! Que sonha com um mundo mais nobre, onde se cresce e aprende, não apenas a geografia, a leitura, a matemática, mas que ensina a viver, a amar, a caminhar para frente, a ser bonito, generoso, honesto, trabalhador, ensina a ver horizontes, a ser luz, a ser fermento, ser humilde e importante, ajuda o aluno a crescer, assim imagino o mestre, o professor, o amigo, que não usa só o giz, nem somente a razão, usa todo seu ser: corpo, alma e coração!”

(Mestre dos meus sonhos de Norma Moreno)

RELAÇÃO DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPROEJA – Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Profissional

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB ou LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SESu – Secretária de Educação Superior

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo instigar uma reflexão sobre a formação de docentes para atuarem no PROEJA, uma vez que este programa por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Primeiro será considerado o tema formação de professores, que apesar de ser um assunto bastante discutido, é um problema ainda não solucionado. Em seguida, será feita uma análise da formação inicial e continuada dos professores na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA e na modalidade da Educação Profissional. E finalmente, será abordado com o auxílio de entrevistas feitas com coordenadores e professores do CEFET/Ba, a necessidade da efetiva participação do corpo docente na curso especialização.

Palavras - chaves: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Formação de Professores; PROEJA; CEPROEJA.

SUMÁRIO

Introdução	11
Formação docente na Educação Brasileira	15
Formação dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional: entraves, avanços e possibilidades	25
Análise e discussão dos dados empíricos	46
Considerações finais	62
Referências	65

INTRODUÇÃO

Ao ingressar na faculdade, nós estudantes nos deparamos com um vasto número de disciplinas que fazem parte da nossa matriz curricular. Ao final do curso precisamos já ter adquirido as competências e habilidades necessárias para investigar cientificamente e selecionar um tema para ser o nosso objeto de monografia. Normalmente essa escolha é feita a partir de nossas inclinações, afinidades ou mesmo pelo desejo de conhecer mais profundamente determinado tema.

A escolha deste tema para a monografia, se deu diante da minha experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/FAPESB, sendo orientada pela professora Vera Lúcia Bueno Fartes, através do Projeto: “Políticas curriculares e identidades pedagógicas: o caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)”. A delimitação do projeto matricial suscitou no meu plano de trabalho que tem como objeto de pesquisa as “Políticas Curriculares para Educação Profissional Integrada à EJA: O “Curso de Especialização de Docentes” para Atuar no PROEJA do CEFET/Ba”.

A formação de professores para atuarem no PROEJA, é um tema novo, que é pouco discutido na literatura e no âmbito acadêmico. É um assunto que tem ganjeado gradualmente uma maior visibilidade e importância. Diante dessas limitações, percebi a real necessidade de me debruçar em leituras sobre o assunto. Com as leituras novos horizontes se abriram, novos questionamentos como: a formação inicial prepara os professores para atuarem em qualquer realidade da sala de aula? Que tipo de formação é necessária a esses professores? O que pode ser feito objetivando o melhor ganho no sentido de ensino-aprendizagem para os alunos?

O objetivo geral deste estudo é instigar uma reflexão sobre a formação de docentes para atuarem no PROEJA, uma vez que este programa por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Para atingir esse objetivo me proponho a: 1) Levantar a bibliografia existente sobre a formação de docentes para atuarem na Educação de Jovens e Adultos - EJA e na Educação Profissional - EP; 2) Analisar e avaliar o papel e a formação do

professor frente a esta nova modalidade de ensino; 3) Analisar a estrutura curricular e os princípios que nortearam a construção do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – CEPROEJA; 4) Levantar informações junto com o diretor de ensino, coordenadores do curso CEPROEJA e do PROEJA e com os docentes sobre a percepção deles sobre o curso de especialização, visando identificar se o curso atende ou não as suas expectativas.

A fim de concretizar os meus objetivos, esse trabalho tem um caráter de estudo exploratório; no qual utilizarei referências bibliográficas para subsidiar minha análise. Essa pesquisa bibliográfica (fontes secundárias) será desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Segundo Cadorin (2002) para a pesquisa bibliográfica, é importante seguir os seis passos da leitura sistemática que são: reflexão sobre o tema, seleção das unidades de leitura, coleta de informações, resumo, reescritura e análise crítica. Acrescentado esses feitos, incluirei no trabalho, fichamentos e resenhas a fim possibilitar uma maior reflexão em relação ao tema proposto. Essa leitura sistemática servirá de alicerce para interpretar, reinterpretar o texto lido e de acrescentar a minha contribuição.

Para Marconi e Lakatos (1999) a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Buscarei diversos autores, como Gadott (1995), Bernstein (1996), Skliar (1998), Soares (2001), Arroyo (2002), Azevedo (2004), Leite (2004), Melo (2004), Ramos (2005), Tardif (2006), dentre outros.

Para a coleta de informação utilizarei imprensa escrita (revistas e jornais), publicações (livros, artigos, periódicos, dissertações, etc), e a internet. Vale ressaltar que essa fundamentação teórica irá possibilitar uma melhor compreensão do contexto contemporâneo.

Além dos estudos a partir de uma revisão bibliográfica, percebi a necessidade de ir a campo “conversar” com as pessoas que atuam diretamente e indiretamente com o Curso de Especialização de Docentes para atuarem no PROEJA do CEFET/Ba.

A escolha do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET como campo empírico se deu pelo fato de que na Região Metropolitana de Salvador, ela é a única instituição que dispõe do Curso de Especialização para docentes para atuar no PROEJA.

O estudo apresentado é uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, no qual utilizei como instrumento de pesquisa a entrevista. De acordo com Moreira (2002), abordagem qualitativa foca-se no ser humano enquanto agente, cuja visão de mundo é o que realmente interessa, ele destaca algumas características da pesquisa qualitativa como:

Foco na interpretação (dos próprios participantes tem da situação sob estudo), ênfase na subjetividade, flexibilidade do processo de conduzir a pesquisa, orientação para o processo e não para o resultado, preocupação como o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência, reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influencia sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado (p. 59).

Para Gil (1991), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, cujas principais vantagens são o estímulo a novas descobertas, ênfase na totalidade e a simplicidade dos procedimentos (p. 59,60). A entrevista seguiu por um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo foram predeterminadas, no qual Marconi e Lakatos (1999, p. 95) a denominam de entrevista padronizada ou estruturada. Ainda segundo esses autores a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Good e Hatt (1969, apud Marconi e Lakatos, 1999) acrescentam que a entrevista 'consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação'.

No primeiro capítulo, busco fazer uma reflexão sobre o tema formação de professores. Este tema não é algo novo, já tem sido objeto de muitos estudos e debates, mas apesar do desgaste do tema, é um assunto que sempre volta a ser discutido, visto que é um problema ainda não solucionado.

No segundo capítulo faço uma análise da carência de formação de professores voltados para atuar na EJA e na EP. Trago ainda uma abordagem sobre a formação continuada, já que esta é oriunda da necessidade de suprir a deficiência da formação inicial.

No terceiro e último capítulo, são apresentados elementos que surgiram nas entrevistas feitas com o diretor de ensino, a coordenação do curso PROEJA, com a coordenação e com os professores do CEPROEJA do CEFET/Ba (Salvador).

Espero que essa monografia possa contribuir para a reflexão de todos aqueles que se interessa por esse tema. E que sirva de incentivo, para a busca de outras leituras e aprofundamento de outras questões relativas ao tema.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Muito se tem escrito, falado e abordado sobre a formação dos professores, é um tema amplo e polêmico e que nos últimos anos tem se tornado uma prioridade na educação brasileira.

Diversas são as concepções sobre o termo formação. Segundo o dicionário Michaelis, formação vem do verbo formar, que por sua vez vem latim formare, que significa dar a forma natural a, fabricar, fazer, conceber, engrenar, assemelhar-se a, dar idéia de, ter a forma de, constituir, produzir, dispor de certa ordem ou linha, promover ou facilitar, formatura universitária, amoldar, educar, instruir, aperfeiçoar.

Para Ana Silva (2002), o conceito de formação situa-se em dois pólos relativamente distintos: a) um, está ligado a dimensão do saber e do saber fazer, são saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar; b) outro, enfatiza a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber-fazer e o saber-ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação–reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional.

Com intuito de melhor guiarmos, procurei fazer um resgate histórico da formação dos professores no Brasil a fim de possibilitar uma compreensão sobre os possíveis reflexos oriundos dessa construção histórica que permeiam a formação dos nossos docentes hoje.

No nosso país a escola surgiu por obra dos jesuítas e somente depois, já na República, onde as idéias liberais ganharam espaço, o Estado assumiu essa função. Porém, esta escola era oferecida apenas para a elite, os segmentos privilegiados da sociedade:

Já em tempos da República e de idéias liberais, o Estado assume esta função (de educar), porém, ainda oferecendo a escola apenas aos

seguimentos mais privilegiados da sociedade (COLLARES e MOYSÉS, 1995, p. 94).

Segundo a citação acima, a educação era destinada a uma pequena minoria. Perrnoud (2001) destaca o lugar que a educação ocupava dentro da sociedade numa perspectiva histórica:

Durante muito tempo, mesmo nas sociedades que caminhavam rumo à democracia e ao “progresso”, considerou-se que a maioria das pessoas precisava apenas de uma instrução mínima. O fato de sair da escola aos 11 anos, mal sabendo ler e contar, não tinha nenhuma importância para as crianças destinados a trabalhar no campo ou nas fábricas. Os espíritos mais esclarecidos chegavam a afirmar que a instrução é prejudicial para as almas simples, pois as incita a questionar sua condição e, às vezes, a ordem social (p. 15).

A estrutura escolar era organizada de tal forma que as crianças das classes favorecidas freqüentavam um tipo de escola e as de classes desprivilegiadas freqüentavam um outro tipo. Para Perrenoud (2001, p. 16), um filho de burgueses não competia com um filho de camponeses ou de operários, pois jamais freqüentavam os mesmo bancos escolares.

Aos filhos dos ricos forneciam educação visando à formação intelectual, aos pobres, o ensino profissional visava o trabalho manual, o que não é diferente hoje. Aranha (1996) ainda em relação a essa questão também se posiciona:

A separação entre o povo e elite existe na divisão desigual dos bens culturais. Mesmo quando há uma proposta de universalização do ensino, o resultado é a escola dualista, que oferece uma educação mais refinada à elite, cabendo ao proletariado apenas a elementar e profissionalizante. Falar em educação popular, nesse caso, é se referir à educação dada ao povo, mas não escolhida por ele (p. 78).

Assim, de acordo com esta concepção, o descaso pela educação popular se explica pelo fato do Brasil ser naquela época uma colônia e, portanto o lucro ficava com os comerciantes da metrópole, o que caracterizava uma economia dependente e exclusivamente agrária. Nesse contexto, a educação não era meta prioritária, já que não havia necessidade de uma mão-de-obra qualificada para o desempenho de funções na agricultura.

Com a vinda da família real para o Brasil e o país sendo a sede da Coroa portuguesa, o setor intelectual sofreu várias modificações. No âmbito educacional propriamente dito, visando à unificação do sistema de ensino, houve a adoção de métodos unificadores, para que a pluralidade de formação (na família, na igreja, etc.) pudesse ser única. Contudo, o sistema de ensino ainda era incipiente e foi somente a partir de 1827, com a implantação da Lei Geral do Ensino, houve uma organização docente no Brasil. Nesse contexto, para melhorar a formação docente, é fundada em 1835, em Niterói, Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal brasileira (oferecia geralmente apenas dois anos de curso de nível secundário, no qual pouquíssimos alunos eram atendidos).

As Escolas Normais funcionavam de maneira precária e irregular. Para Aranha (1996) o descaso pelo preparo do mestre fazia sentido numa sociedade comprometida com a prioridade à educação elementar. Ainda nesse aspecto, Ribeiro (2001) apresentou alguns problemas nas Escolas Normais como: mau preparo dos professores; na programação - os aspectos desnecessários eram detalhados e outros eram superficialmente comentados; por serem cursos noturnos tinham poucas aulas práticas, dentre outros. E Tanuri (2000) complementa:

[...] A organização didática do curso era extremamente simples, apresentado, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas [...] o currículo era bastante rudimentar [...] acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) [...] (p. 65).

Não há como negar o forte cunho ideológico presentes nesses espaços formativos. O Estado tinha consciência de que a educação era importante como meio de submissão e de domínio político, ou seja, a educação poderia ser uma forte arma para se conhecer e controlar o povo e, assim sendo, os professores que estariam formando não possuíam formação política reduziam-se a meros transmissores de conteúdos, seguindo modelos prontos, não questionadores, não conduzia seus alunos aos questionamentos e não percebiam a importância da reflexão em sua prática. Diante desses fatos, é correto afirmar que essas escolas despejavam no mercado milhares de mentes não-reflexivas. Nesse contexto histórico, a educação assumiu um de seus papéis mais cruéis que é o de reprodutora de classes sociais.

De acordo com a teoria de Bernstein (1996), o Estado é concebido como campo recontextualizador oficial e as escolas como campo recontextualizador pedagógico (que pode ser incorporado total ou parcialmente pelo campo recontextualizador oficial). O campo recontextualizador oficial tende a moldar o discurso pedagógico segundo o conhecimento oficial construído por seus agentes especializados, o qual traz a marca ideológica desse Estado, traduzida em formação moral, motivações e aspirações controladas.

Certamente, vale a pena apreciar também as considerações de Paulo Freire sobre o assunto. Para Freire (1998) nesse cenário acima citado, a educação é exercida como uma prática de dominação. Ainda segundo o mesmo autor é impossível separar educação da política e do poder, pois educar é ao mesmo tempo um ato político, de conhecimento e criador. Freire classifica essa educação como educação bancária, no qual o professor deposita o conhecimento e as aprendizagens são sacadas através das avaliações.

Os professores egressos das Escolas Normais entravam no mercado de trabalho com o mínimo de conhecimento didáticos e metodológicos, eles não conseguiam estabelecer uma relação entre teoria e prática. Transposição didática esta, negada na sua formação acadêmica.

Durante muito anos a Escola Normal passou a ser procurado por uma clientela que via no magistério a saída para um possível desemprego, o que fez com que a vocação e a vontade de ser educador não fossem os principais objetivos dos ingressos.

A análise da história da formação dos professores no Brasil demonstrou que a precariedade, o descaso e a desvalorização vão desde os seus tempos primórdios até os nossos dias. Como nos mostra Libâneo (2005):

[...] é visível que a profissão do pedagogo, como a do professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiência de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo, etc (p. 25).

No fulcro dessas discussões é oportuno destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Essa legislação é o nosso atual Sistema Educacional Brasileiro,

promulgada em 20 de dezembro de 1996, como Lei 9.394/96. No que se refere à formação dos professores, a LDB/96 diz em seu artigo 62:

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, admitida como formação mínima para o exercício do magistério e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (p. 22).

Nesse particular, a Lei coloca como ideal a formação em nível superior dos quadros para a educação (SOUZA e SILVA, 1997, p. 99). O recomendado é que os professores tenham uma formação avançada para atuar nesse nível educacional, pois eles têm uma grande responsabilidade de desenvolver nas crianças, competências básicas como compreender e intervir e agir de forma crítica no mundo em que estão inseridos. Sob esta perspectiva, a nova Lei inquietou os professores que antes não se “abalavam” em procurar uma formação continuada e/ou uma formação universitária.

Um outro aspecto que chama atenção, diz respeito à colocação de Demo (2004), quando ele diz:

Infelizmente, a Lei não alcança estabelecer, nessa parte, melhorias salariais concretas, não porque fosse impossível..., mas, porque o ambiente nacional está marcado por uma história perversa difícil de sacudir. [A Lei] fala, como sempre, da necessidade de valorizar [o professor], de ‘ piso salarial profissional’ (III), bem como de ‘ condições adequadas de trabalho’ (VI), permanecendo em generalidades, cuja efetivação dependerá de condições estaduais e municipais, sempre muito diversas (p.48).

Além desse aspecto salarial, há o fato de que os professores, devido a uma sobrecarga de trabalho diário, os têm impossibilitado de buscar uma formação continuada. Diante disso, é inegável que um professor mal preparado, desatualizado e muitas vezes mal remunerado, contribui para o fracasso escolar. Problema este em que o professor não deve ser visto como o único culpado, pois visto nesse ângulo, acaba sendo vítima do sistema assim como os alunos. Muitas vezes é esquecido o fato de que, segundo Demo, o cuidado com o aluno e a escola inclui, necessariamente, o cuidado com o professor: “Enquanto nosso professor for a aprova de que a cidadania não existe nesta terra, não há como esperar da escola os fundamentos da cidadania nacional”. (Demo, 2004, p. 53)

Ainda nessa linha, tendo o professor como base da discussão, a Lei em seu artigo 87, prevê um prazo de dez anos, a partir da publicação desta, que só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço. Tal iniciativa, embora tenha causado expectativas de reais reformas educacionais e de melhora no panorama educacional do país, ela traz um importante dilema a ser considerado: quantidade versus qualidade. Quantidade não é sinônimo de qualidade ou vice e versa.

Muitos dos que hoje ocupam uma vaga nas licenciaturas não aspiram à profissão de professor. Apoiando este argumento Mello (2004) fala que:

Os especialistas ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, lingüistas, historiadores ou literatos, porém dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura [...] As grandes universidades públicas federais e estaduais, nas quais o custo/aluno é alto, dedicaram-se muito mais, proporcionalmente, às carreiras superiores consideradas "nobres", como medicina, engenharia, direito e arquitetura. Entre essas carreiras, nunca se incluiu a formação de professores para a educação da maioria. Por essa razão, há várias décadas, os futuros professores, geralmente originários das camadas médias e médias baixas, ou arcam com os custos de sua própria formação profissional no setor privado, ou recorrem ao ensino superior estadual, quase sempre de custo e qualidade inferiores ao federal ou as estaduais "nobres" (p.76, 77).

A LDB também traz a Educação a Distância – EAD, como uma forma de alternativa a ser usada na formação dos professores, conforme artigo 80:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (p. 28).

Voltando para o artigo 87 parágrafo três, inciso terceiro, ele fala sobre a capacitação dos docentes – formal, básica; em serviço e continuada: "Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância" (p. 29).

Em função dessa nova Lei, a EAD vem assumindo, cada vez mais, uma posição de destaque no cenário educacional da sociedade contemporânea, e com isso ela traz aspectos positivos e aspectos negativos. Dentre os vários benefícios que a EAD

traz, citarei apenas duas: ela vem atingindo cada vez mais pessoas e atendendo as suas diversas especificidades como: possibilita aos indivíduos que residem em locais distantes ou em locais em que há falta ou escassez de oferta de cursos, ou as pessoas com deficiências físicas a oportunidade de ampliar significativamente as oportunidades educacionais, seja de capacitação e/ou atualização; os educandos dessa modalidade de ensino não precisam se preocupar com o desconforto dos deslocamentos diários; eles podem estudar onde deseja, de acordo com a própria disponibilidade e ritmos sem se afastar de casa ou do local de trabalho e, ainda, sem modificar a rotina de vida. Dessa maneira fica evidente a importância da EAD e que os cursos presenciais, não podem ser mais a única instância de acesso a níveis elevados de educação. Quanto aos malefícios: Vários têm sido os cursos e programas de EAD, mas muitas instituições que oferecem essa modalidade de ensino visam somente o lucro, despejam conteúdo, não levam em conta as necessidades e o contexto dos alunos e a suposta “autonomia” dada, adere a um novo significado “se virem”.

Outro ponto a ser refletido diz respeito à formação dos professores frente a uma sociedade marcada por profundas transformações seja no âmbito social, econômico, político ou cultural, cujos desafios enfrentados estão relacionados a novos conhecimentos, competências e habilidades.

Como a educação não poderia ficar alheia a essas transformações, a escola passa se colocar diante de novas tarefas, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa de forma contínua e extensa de tempo na vida das pessoas, e também porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem.

Atrelado a esse acompanhamento, está à melhoria da qualidade da educação. Professores qualificados e valorizados são considerados como o ponto de partida para a melhoria da qualidade da educação. Apoiando este argumento, o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação - UNESCO para o século XXI (2006) diz:

É preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

Convém refletir também nas palavras do ex-ministro da Educação Tarso Genro (2005), quando ele diz que o ensino de qualidade é:

Uma educação com boa estrutura escolar e métodos pedagógicos adequados à nossa sociedade atual para todos os alunos da rede pública. Envolve também professores bem remunerados. Para conseguir isso a educação precisa ser considerada uma área estratégica, o que significa receber investimentos.

Creio também oportuno comentar que a formação dos professores no momento atual está necessariamente associada à pessoa do profissional. O eu pessoal não pode mais ser desconsiderado.

O professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, como o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida (TARDIF, 2006, p. 103).

Portanto, não basta somente investir na formação profissional, o “casamento” entre o eu profissional e o eu pessoal é essencial para uma prática docente eficiente.

Outro dilema encontrado nos programas de formação docente é a falta de articulação entre teoria e prática, as disciplinas oferecidas nas faculdades são dadas como se fossem “blocos”, fragmentados, inexistindo a interdisciplinaridade entre elas. Existe uma ineficiência em frente ao preparo do docente para o seu dia-a-dia, para a realidade dentro da sala de aula.

Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas a constituem unidade autônomas fechada sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos (TARDIF, 2006, p. 242).

[...] Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que forma concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola [...] (TARDIF, 2006, p. 241).

Diante dessa realidade é que surgem as Políticas Públicas. Entende-se por Políticas Públicas decisões tomadas pelo poder público (leis, regulamentos, diretrizes, planos,

etc.) que atendem às necessidades e demandas da sociedade. Essas ações teoricamente estão voltadas para o povo e pelo o povo.

Diversos estudiosos falam sobre o conceito de Políticas Públicas: Para Azevedo (2004) ao definir-se a Política Educacional como policy (programa de ação) passa-se a compreendê-la como um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na politics (política no sentido da dominação) e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade.

Araújo (2008), também se posiciona:

Políticas Públicas compreendem as decisões de governo em diversas áreas que influenciam a vida de um conjunto de cidadãos. São os atos que o governo faz ou deixa de fazer e os efeitos que tais ações ou a ausência destas provocam na sociedade. [...] Política Pública envolve mais que uma decisão política e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.

Abordando ainda essa questão Mello (2004), é bastante incisivo:

“[...] a formação inicial de professores define-se como política pública. Embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável que ele estabeleça critérios de financiamento, padrões de qualidade.” (p.79).

Após essa análise, convém ressaltar que existe uma precariedade e/ ou ausência de políticas em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. A carência, a falta de políticas de formação de educadores tem por base a ausência de uma política pública específica para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e principalmente para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. É primordial aliar políticas de formação a políticas efetivas de valorização do educador, uma vez que a formação é entendida como um processo contínuo de busca da qualidade da educação.

No processo de formação, os professores constituem a questão central, como agentes principais de sua formação. Esse processo não acontece no vazio, supõe troca de experiências, aprendizagens e de interações sociais. As opções feitas nesta profissão se cruzam com a maneira de ser e ensinar, fazendo com que a forma com que cada um ensina esteja intrínseca naquilo que se é (CARVALHO, 2003). Assim, nota-se que o próprio professor precisa ter consciência de seu inacabamento, para

que esta motive a busca de uma formação significativa, que faça sentido, que não seja tão vazia e inoperante.

Tal postura possivelmente refletirá na prática e mostrará que esta pode estar integrada à teoria, pois na medida em que faça sentido e seja consciente, será também crítico levando a questionamentos sobre que tipo de trabalho se faz, para que se faz e por que faz. Além disso, terá uma visão sistemática do seu trabalho, verificando se utiliza na sua prática as ações fundamentais defendidas pela teoria (SOUZA, 2002).

Diante do que foi exposto fica evidente a necessidade da valorização dos docentes, pois junto com o crescimento profissional, melhor é o desempenho dos educadores. Posso até me arriscar em dizer que o fracasso escolar dos alunos também está atrelada à falta de qualificação dos professores. Sobre essa qualificação, mas voltada para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional estarei falando no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRAVES, AVANÇOS E POSSIBILIDADES

Antes de abordar a formação docente, é preciso inicialmente fazer uma breve retrospectiva histórica dessas duas modalidades de ensino, apresentar com clareza o alunado envolvido nesses processos educacionais, bem como o Decreto 9.394/96, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 e as políticas públicas envolvidas nesses âmbitos de ensino. Para tanto, é feito primeiramente uma abordagem sobre a EJA e depois sobre a EP.

A partir da década de 30 a educação básica de jovens e adultos, começou a delimitar seu espaço na história da educação, sendo os estados e municípios responsáveis pelo ensino elementar de adultos; o analfabetismo passa a ser considerado a causa da situação econômica, social e cultural do país, acarretando o aumento da reflexão educacional e intensos debates em torno dessa problemática; na década de 50, há consolidação dos ideais de Paulo Freire, que propunha uma ação educativa conscientizadora, que valorizasse o educando em sua cultura, onde ele seria transformado através do diálogo, nesse meio tempo ocorre à extinção da Campanha de Educação de Adultos. Posteriormente nos anos 60, o pensamento de Paulo Freire serve de modelo para os programas de alfabetização e de educação popular.

É nesse contexto que surge o desafio pedagógico: favorecer as pessoas de baixa renda, que não tiveram a oportunidade de estudar, o ingresso, a permanência e a retomada do processo de escolarização e garantir uma maior participação no mundo do trabalho, da política e da cultura. Com isso surgem vários programas para atender essa demanda, como Alfabetização solidária, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Programa de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, Programa de Integração da Educação profissional ao Ensino Médio na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, dentre outros. Vale ressaltar que o curso de especialização de docentes deste último programa é o foco do meu trabalho e que será abordado no próximo capítulo.

A história dos movimentos da EJA no Brasil sempre teve um viés compensatório. Seja como forma de resgate da cidadania, de resposta à imagem desfavorável internacionalmente contendo altos índices de analfabetismo, seja como estratégia para mascarar a ineficiência e/ou incapacidade do poder público de não conseguir garantir o ensino público, gratuito e de qualidade para toda a população na educação básica.

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 atribui à EJA três funções básicas: a primeira está atrelada a função reparadora (forma de resgate da dívida histórica do país, buscando o retorno dos jovens e adultos ao sistema regular de ensino), a segunda a função equalizadora (forma de garantir o cumprimento do princípio da política da igualdade, que a educação é direito de todos) e a terceira a função permanente (também conhecida como função qualificadora, visa à inclusão social e garante a inserção e permanência do jovem e adulto no mercado de trabalho).

Segundo o parecer de nº. 11/2000 para que o poder cumpra com suas funções a educação de jovens e adultos precisa ser pensada como “um modelo pedagógico próprio” que garanta na prática pedagógica (relação professor aluno e o processo de ensino-aprendizagem) a inclusão de estratégias de valorização da experiência de vida (social, cultural e profissional), “a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”.

Educação, é um tema que se depara com uma nova realidade, a sua influência é exercida não só durante o período escolar, mas também no decorrer da vida, como por exemplo, a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A educação tornou-se hoje, uma ferramenta indispensável para a vida em sociedade. A educação é um “passaporte” ou a “mola mestre” para se ter uma vida mais digna; para as instituições e para o mercado de trabalho, a certificação de um determinado nível de escolaridade é pré-requisito indispensável para uma seleção e condição para o exercício profissional. Hoje há crescentes exigências de qualificação e o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e excludente. Nesse sentido, Soares (2001) afirma que “pensar a educação de jovens e adultos, referindo apenas à dimensão de mercado de trabalho, é reduzi-la a uma função meramente pragmática”.

Vivemos em um mundo marcado pela situação de pobreza de uma grande parcela da população, são homens e mulheres que tem poucas oportunidades de utilizar-se da leitura e da escrita e que tem escassas oportunidades de capacitação ou de formação continuada.

Existem muitos fatores determinantes para essa dura realidade acima citada, um deles é o trabalho infantil, meninos e meninas precisam trabalhar ao invés de irem à escola a fim de aumentar a renda financeira da família e o outro fator preponderante, está atrelado à aquisição da leitura e da escrita. Pesquisas importantes realizadas sobre as causas do fracasso escolar, mostraram como causa maior desse fracasso é o não-domínio da leitura, principalmente das crianças pobres. Para Libâneo (1994) o domínio da leitura e da escrita, é a base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas idéias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognitivas, ganhem maior compreensão da realidade social. Certamente, os indivíduos inseridos em ambas as situações serão fortes candidatos a serem possíveis alunos do EJA.

Um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental “regular”. Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (BRASIL, 2006a, p. 07).

O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social e a nossa sociedade é um exemplo disso. Abordando essa questão Naura Ferreira (2001) é muito incisiva:

A sociedade apresenta novos paradigmas econômicos e socioculturais, marcados pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas. Novos temas passam a fazer parte da agenda internacional, como a pobreza, as questões ambientais e raciais, a segurança coletiva, em que

pese a exclusão reproduzir-se permanentemente, posto a lógica dominante e a da racionalidade econômica (p. 34).

O padrão da cultura dominante é o padrão seguido, o interesse da elite, é o interesse que sempre prevalece e a classe popular sem formação, sem conhecimento que o qualifiquem na cultura dominante, é obrigado a viver em precárias condições de moradia, alimentação, saúde e educação.

Em relação às classes populares não é diferente, apesar de se constituir um grupo majoritário, esta classe possui baixo nível de escolarização, desconhecem os seus direitos e deveres e por isso a todo o momento surge tentativas de assujeitamento dessa cultura menos favorecida em nome de uma outra cultura favorecida, escolarizada, eletizada, detentora de poder.

Paulo Freire (1997) partiu do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, onde os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Um desses bens é a educação, da qual é excluída grande parte da população dos países em desenvolvimento, por isso Paulo Freire se refere a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, tarefa ainda a ser realizada, na qual a educação surge como prática da liberdade. A metodologia autoritária e dominadora que Paulo Freire fala, visa à “domesticação” das pessoas para que elas se prestem a obedecer e a reproduzir um padrão de comportamento que serve a uma ordem e aos interesses de uma classe dominante.

É preciso também sempre considerar que a identidade dos alunos pertencente ao EJA, é bem peculiar. É um grupo heterogêneo porque cada um chega à escola, a sala de aula, carregando uma “bagagem” de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas; são donas de casa, operários, serventes, agricultores, sem-terras, indígenas, negros, pescadores, etc.. que trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor das suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo.

Conforme Brasil (2006a, p. 08):

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.

É também homogêneo porque os alunos que freqüentam a sala de aula são trabalhadores que com sacrifício, acumulam responsabilidades e se dispõem a freqüentar cursos noturnos e que vêm na escola uma oportunidade de melhorar suas condições de vida, tem a expectativa de conseguir um emprego melhor, de entender melhor as coisas, de se expressar melhor, de não depender sempre dos outros, de poder ler a Bíblia, de poder ajudar os filhos com os deveres de casa, e principalmente que se tenham maior consciência de seus direitos e deveres, participando politicamente na sociedade por se tornarem cidadãos mais ativos dentro da sociedade vigente, a fim de garantir melhores condições educativas para as futuras gerações.

O público inserido nas classes de EJA, são pessoas pouco escolarizadas e inseridas no mundo de trabalho em ocupações de baixa qualificação e baixa remuneração, o vocabulário dessas pessoas é um vocabulário simples. Bernstein (1981 apud LEITE, 2004) define esse vocabulário como código restrito, são códigos utilizados pelas camadas populares, que operam com estruturas gramaticais mais simples, pouca utilização do recurso de subordinação das orações e freqüente integração com recurso não verbais de expressão. Não existe, na argumentação de Bernstein, nenhuma hierarquia entre o código restrito utilizado pelas camadas populares e o código elaborado utilizado pela elite. Trata-se, simplesmente, de códigos culturais diferentes.

Normalmente a auto-estima desses alunos é baixa, visto que vem de muitos fracassos escolares e a crença da incapacidade de aprender, levando-os a timidez, insegurança e vários bloqueios.

De acordo com Hall (1997 apud SKLIAR 1998, p. 53), a identidade cultural é formada através do pertencimento a uma cultura. Daí pode-se desprender a importância da cultura para o processo de construção da identidade. A desconsideração para com a cultura de qualquer grupo acaba gerando em alguns indivíduos que compõem este grupo uma crise de identidade, um sentimento de desvalorização pela sua cultura e uma valorização exagerada pela cultura do outro.

E contribui também para a construção de representações depreciativas sobre tais grupos.

Em relação a esses alunos trabalhadores das classes do EJA, foram construídas e veiculadas várias representações, estereótipos que serviram para influenciar a concepção que a sociedade tem sobre eles e a imagem que os próprios alunos têm sobre si. A esse respeito Sá (2006) acrescenta que a identidade é uma construção inacabada, que está ligada a estruturas discursivas e a sistemas de representação.

Como a cultura interfere na produção de significações e de subjetividades, a desvalorização que sofreu e que continua sofrendo contribuiu e ainda contribui para levar a maioria da classe da Educação de Jovens e Adultos, a uma crise de identidade, a um menosprezo pelo seu saber e ao afastamento deles em relação à escola.

A identidade desses alunos não está sendo entendida como algo fixo, imóvel, pelo contrário, a identidade é entendida por Hall (1997 apud SKLIAR 1998) como algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições.

Falar sobre cultura e identidade é falar de relações de poder, pois “a cultura é um jogo de poder” (Silva apud SÁ 2006). Sendo assim, não há como se chegar a um consenso, sempre vão existir grupos que se acham no direito de pensar e falar pelos outros.

Luciene Medeiros (1987) aborda que a ação e reflexão, teoria e prática estão interligadas e que é possível e necessário superar uma concepção dominante. Como a educação é a chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade, o conhecimento é um instrumento para intervir no mundo, é preciso elevar o nível da educação dessa população.

Para Paulo Freire (1997) o movimento de libertação deverá partir dos próprios oprimidos, cuja pedagogia deve ser forjada ‘com ele e não para ele’. Não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas é preciso que ele transforme essa realidade; para o teórico, trata-se de um trabalho de conscientização e de politização.

Perrenoud (1999) em relação a essa questão acrescenta dizendo que a competência é inerente a todo ser humano, todos nós temos a capacidade de tê-las,

basta serem estimulados, desenvolvidos por meio de aprendizados construídos, ou seja, para ele as competências são aquisições.

É nesse sentido que o educador de jovens e adultos, enquanto agente condutor do processo ensino-aprendizagem deve olhar e compreender a condição desses alunos, como pessoas humanas e excluídas que precisam fazer uso de seus direitos e de fato participarem da vida social da sociedade. Vejo que o grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/ para jovens e adultos.

O trabalho docente tem a responsabilidade de preparar esses alunos a se tornarem reflexivos, questionadores, cidadãos ativos e participativos no âmbito profissional, cultural, político e até familiar. É, portanto, uma atividade muito importante, porque contribui para a formação do homem capaz de promover mudanças. O que constata, no entanto, é que a realidade dos professores, principalmente daqueles que atua na EJA, é bastante complexa, devido a inúmeras razões, como, por exemplo, seleção de professores leigos (egressos de outras formações, ou sem o mínimo de instrução necessária à função que exercem), a má remuneração dos docentes e a falta de preparação específica (considero este último, como um dos maiores problemas dessa área).

Compreende-se que a precariedade da formação dos profissionais de EJA é relacionada muitas vezes, à ausência e/ou precariedade da temática na formação específica nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia e nas licenciaturas em geral, o que contribui significativamente para a ausência de profissionais capacitados nessa área. Conforme Fávero (1999):

É importante, no caso brasileiro, não ignorar o fato de que aproximadamente setenta por cento da População Economicamente Ativa do país possui uma escolaridade que não ultrapassa a quarta série do ensino fundamental. Tal contingente, composto, em sua maioria, por jovens e adultos trabalhadores situados numa faixa etária que ultrapassa os estreitos limites legais da escolarização obrigatória (7 a 14 anos), possui características próprias que justificam a existência de uma área de estudo que aborde com competência tanto as questões práticas, quanto teóricas nela envolvidas. Apesar desse quadro, a Educação de Jovens e Adultos é, reconhecidamente, uma das áreas de maior carência de atendimento no sistema educacional brasileiro. Dentro dela é ainda mais flagrante a necessidade da formação

de profissionais capacitados para trabalhar com uma clientela ao mesmo tempo específica e diversa.

As tímidas ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos têm contribuído para o crescente déficit de recursos humanos qualificados para atuar nessa esfera educacional.

Ratificando essa questão, pesquisas recentes registram que os professores que lecionam em EJA, não receberam uma formação para trabalhar com esse público. Gadotti e Romão (1995, p. 16) dizem que: “Os professores que trabalham na EJA, em sua totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação”. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular.

A EJA é “toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos de curso elementar” (PAIVA, 1987, p. 16). Esse conceito ratifica a especificidade dessa modalidade de ensino e nos faz perceber que é imprescindível que o professor que vai atuar com jovens e adultos deve estar devidamente capacitado, ele deve ter uma formação bem peculiar, uma formação que lhe permita tanto conhecer seus alunos, suas expectativas, sua cultura suas necessidades de aprendizagem, como saber lidar e compreender os mais diversos sentimentos de seus alunos. Enfim, a EJA requer do educador conhecimentos específicos no que tange o conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente.

Ainda para Gadotti e Romão (1995, p. 116), a EJA não tem recebido atenção adequada, o que reflete nos processos de formação de educadores, na falta de uma carreira específica, de políticas salariais e jornada de trabalho. E eles ainda acrescentam: “São elementos fundamentais tanto a profissionalização quanto a formação adequada dos professores de jovens e adultos”. Não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções e, muito menos, com precária situação no que respeita à remuneração e condições de trabalho. Segundo alguns estudiosos como Arroyo (2002), a formação desse educador sempre foi um pouco pelas “bordas”, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA.

Outro aspecto importante destacado para a falta de preparação específica, concentra-se na infantilização das aulas destinadas aos jovens e adultos. Os professores adaptam a metodologia ou reproduzem a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que utilizam com outras modalidades de ensino, o que acaba influenciando sobre as taxas de evasão, já que o educando acaba deixando o curso convencido de estar sendo tratado como criança.

Pesquisas que tem como foco o campo profissional de formação do professor de jovens e adultos revelam que temática formação de professores de jovens e adultos é escassa. Acrescento que além do acervo teórico ser escasso ele é também pouco abrangente, insuficiente para dar sustentação a essa prática docente tão específica. Usualmente os textos disponíveis, que abordam essa questão, tratam-na, predominantemente, sob a ótica da criança e do adolescente, ficando assim o adulto de lado, conforme expressa Ribeiro (1999):

Por isso mesmo, o amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto motivacional, seria fundamental para se superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante o período do desenvolvimento biológico intenso (infância e adolescência), fazendo parecer irrelevantes as características de outras fases da específicas da vida e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a vida adulta.

A análise na trajetória história do EJA permite concluir que a construção de uma identidade própria da Educação de Jovens e Adultos não é o alvo de preocupações da maioria dos estudiosos, na verdade ela ainda nem se constituiu um mercado de trabalho atrativo para os profissionais do ensino, pois há resistência da sociedade em considerá-las importantes e, muitas vezes, dos próprios profissionais da educação que tratam esta área com preconceito.

Quando se trata de desvalorização, os professores que atuam nessa esfera são os que mais sofrem; o valor do salário pago chega a ser inferior ao mínimo. Subentende-se que a pouca qualificação dos professores e sua baixa remuneração podem trazer “danos para a educação”, isso porque em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada como uma ocupação meramente ocasional e suplementar uma espécie de “bico”. Os profissionais demonstram pouca motivação para realizar seu trabalho, o que acaba comprometendo não só a sua

atitude em sala, como também o seu empenho em aprimorar-se fora do horário de aula.

O saber do professor é influenciado também pela sua história de vida. Os seus conhecimentos específicos, adquiridos ao longo da vida do docente e nas suas tarefas cotidianas impactam não apenas sua trajetória pessoal, mas também profissional. Tardif (2005) diz que aquilo que o professor é em sala de aula retrata sua história de vida, sua vivência, sua afetividade, seus valores e também o seu saber instrumental.

Nóvoa (1995) em suas reflexões também compartilha de tais idéias, quando ele diz:

[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (p.17).

Para Nóvoa (1995) o “ser pessoal” e o “ser profissional” caminham juntos. O autor acredita que a subjetividade do professor interfere diretamente no seu desempenho profissional, e que perpassa em diversos âmbitos como: postura aderida na sala de aula, metodologia utilizada, maneira de conceber a avaliação e de até mesmo compreender o seu processo de formação.

Nesse sentido, a formação de professores deve levar em conta também a sua história de vida. Deve proporcionar a esse importante ator educacional, um espaço que lhe possibilite refletir, dialogar, trocar, pesquisar. Espaço este que precisa ser perene e não esporádico e descontextualizado da realidade onde está inserido.

Assim como Nóvoa (1995), outros autores também pensam que a formação de professores é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1994, p. 27).

Esse conceito nos mostra que o homem é um ser inacabado, em constante formação/transformação, e que ninguém deve se considerar formado em definitivo.

Outro aspecto relevante, que não pode ser esquecido nesta discussão, é a capacidade reflexiva. A capacidade reflexiva assume hoje um lugar de destaque na proposta de formação permanente de professores. Ser um profissional reflexivo não envolve apenas refletir sobre sua prática, mas implica também em mudanças significativas na atuação do professor. O profissional reflexivo encoraja seus alunos, dá valor aos seus questionamentos, às suas confusões, os enxerga de forma individualizada, a ponto de conhecer suas estratégias de aprendizado e dificuldades particulares.

É extremamente relevante abordar que, o que se vê nos dias de hoje são formações de professores enfatizando muito mais a transmissão de informação teórica. A prática e o saber do professor são deixados de lado, a distância entre o discurso do professor e a sua prática, entre o discurso produzido na academia e a realidade enfrentada pelos professores na sala de aula, são cada vez maiores.

[...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2005, p. 23).

Para Freire (2005, p. 112), a formação permanente implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente na dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que objetiva mergulhar na prática, questionando todo o processo, se bem realizados, é a melhor maneira de viver a formação permanente.

Uma das relações entre teoria e prática na formação do professor deve ocorrer no âmbito da área de conhecimento especializado. Ora, se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria com a prática, é indispensável que em sua formação os conhecimentos especializados que está constituindo sejam contextualizados de tal modo a promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para análise e compreensão de fatos da vida real. Esse tipo de relação entre teoria e prática, decisiva para o professor porque ele terá de refazê-la com seus alunos, é relevante para qualquer situação de formação profissional: o aluno da licenciatura em matemática, por exemplo, precisa compreender o significado e a função dos vários anos de cálculo integral a que é submetido, mesmo que não se destine ao magistério da matemática (MELLO, 2004, p.79).

A prática não se afasta do discurso teórico, as duas quase se confundem. É necessário, diante do exposto, repensar o papel do professor de Jovens e Adultos, sua identidade e, principalmente, o seu processo de formação. Tais considerações justificam a necessidade de uma sólida preparação profissional voltado para a EJA.

A EJA é uma modalidade de Educação Básica prevista na Lei 9.394/96 de diretrizes de Bases da Educação Nacional que visa à erradicação do analfabetismo. Esta Lei se utiliza de dois artigos que mostra quais as condições locais assegurados para se efetivar o direito a educação para jovens e adultos.

O artigo 37 da Lei não apenas assegura a oferta de oportunidade escolar à população de jovens e adultos situados fora idade regular (idade própria), mas estabelece a necessidade de toda uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias e avaliações diferenciados daqueles alunos que se acham na escola em idade própria. A idéia é que a escola respeite o perfil cultural do aluno adulto, levando em consideração seus interesses, suas condições de vida e de trabalho. A Lei fala em ações integradas e complementares a serem estimulados pelo Poder Público, para que o adulto não apenas chegue à escola, mas também que nela permaneça.

Já no artigo 38, fala da obrigatoriedade de os sistemas manterem cursos e exames supletivos. Os cursos são programas regulares, desenvolvidos em um período certo de tempo e ministrados através do processo escolar. Os exames são realizados à parte dos cursos, portanto fora do processo. Os cursos são estudos sistemáticos de aprendizagem, embora não necessariamente presenciais. A idade para que alguém se submeta a exames supletivos correspondentes ao ensino fundamental é de quinze anos ou mais e para o ensino médio, de dezoito anos ou mais. A lei reconhece a importância da aprendizagem não formal, pois ela não só atribui o valor extra-escolar, mas prevê a possibilidade de certificação. Esta modalidade valoriza, igualmente, a utilização de metodologias diversificadas como é o caso da educação à distância, através do uso de TV, rádio, vídeo, material impresso, etc. cabe aos sistemas de ensino regulamentar esta matéria.

A EJA é marcada pela descontinuidade das ações institucionais e por tênues políticas públicas, muitas vezes, provenientes de medidas isoladas, pontuais e de tímidas iniciativas do Estado.

Recapitular, mesmo superficialmente, a história da EJA no Brasil, é nítida o desinteresse com que as escassas políticas para esta área da educação são conduzidas. Políticas educacionais foram tardiamente postas em prática, programas em curso muitas vezes são extintas devido à mudança de governo, as poucas iniciativas políticas que o país adotou, foram ofertas efêmeras, careceram de certa perenidade no seu processo, se restringido especialmente no âmbito da alfabetização. Conforme expressa Brasil (2006a, p. 15):

A grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais etc.

Essa representação negativa, dentre outras ao EJA, acabam desvalorizando e desprofissionalizando tanto o educador e a ação pedagógica por ele desenvolvida como faz com que essa modalidade de ensino seja colocada em segundo plano, culminando por ficar:

... marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos pobres, de caridade para com os desfavorecidos (FÁVERO, 1999, p.43).

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico e como tal é exigida a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Enfim, nesse contexto é importante lembrar que junto com o crescimento dos programas do EJA no Brasil, como Programa Alfabetização Solidária – PAS, Brasil Alfabetizado, MOVA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Recomeço, dentre outros, houve também um aumento considerável de cursos de formação de docentes nessa esfera. Tal situação tornou evidente o despreparo dos professores, que, muitas vezes, não tem formação específica para trabalhar com os jovens e adultos. Este problema pode ser considerado como um dos maiores entraves nessa área educacional.

Finalmente, é fundamental a implantação de políticas sociais comprometidas com a melhoria do atendimento aos nossos educadores, pois não se pode perder de vista que estes também são sujeitos da EJA, em processo de aprender por toda a vida e

que a qualidade do ensino está intimamente atrelada com a formação desses atores. Por isso instituições de ensino, públicas e particulares têm se preocupado muito com a formação de seu corpo docente.

Assim como a EJA, a educação profissional está voltada para os indivíduos menos afortunados, seja financeiramente, culturalmente ou socialmente. A origem da formação profissional no Brasil assumiu um caráter assistencialista no qual eram destinadas as classes menos favorecidas, estabelecendo a visível separação entre o trabalho manual, os que executam (ensino profissional) e o trabalho intelectual, os que detinham o saber, os que pensavam (ensino secundário, normal e superior). Etimologicamente a palavra trabalho vem do latim tripalium, instrumento usado antigamente para a tortura. A educação profissional ocorria assistematicamente, no próprio ambiente de trabalho, tendo como clientela os índios, negros e mestiços.

Ainda no início do século XX a lógica do sistema permanece a mesma, mantêm o caráter dualista de conceber a educação, o acesso à escolarização continuou a ser feito de acordo com a origem de classe – educação até o nível universitário para a burguesia e o ensino profissional voltado para o resto da população. O que muda um pouco é o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional.

Segundo o Parecer CNE/CEB n.º16 de 05 de outubro de 1999, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

Com o advento das novas tecnologias, máquinas rudimentares foram substituídas por outras cada vez mais sofisticadas. Nesse novo modelo econômico, pesquisas importantes revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, com iniciativa, discernimento, raciocínio lógico, capazes de resolver imprevistos na execução do trabalho, entre outros. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de

educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB n.º16 de 05 de outubro de 1999, esse novo contexto é abordado como:

Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência disso, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores [...] Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo, as empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados e a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais (p. 7).

A caracterização do perfil dos alunos da EP são oriundos em sua grande maioria de escolas públicas e da classe média baixa da sociedade. Conforme Frigotto (2008) na palestra: *Escola Pública Brasileira na Atualidade: lições da História*¹ diz: “Quem busca a educação profissional são as classes populares”.

A educação profissional torna-se um diferencial para os jovens e adultos que almejam a inserção ou reinserção no mercado de trabalho. Esses cursos acabam sendo uma opção mais rápida e “barata” se comparados aos cursos superiores.

Hoje, as pesquisas mostram que 80% dos alunos com formação técnica têm conseguido boas colocações e melhor reconhecimento nas empresas”, afirma Carlos Augusto de Maio, diretor da Escola Técnica Estadual de São Paulo – ETESP – vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. “Possuir o certificado de ensino técnico consiste em um diferencial significativo em relação aos alunos que possuem somente o ensino médio (antigo colegial) para inserção no mercado de trabalho”, diz Carlos Maio. Isso porque geralmente não é somente o conteúdo acadêmico que é trabalhado: “o aluno começa a ter uma postura profissional, um comportamento mais interessante para as empresas (nota do Jornal Boa Tarde divulgada em 26/09/2006).

¹ Palestra realizada no dia 03 de abril de 2008, na Faculdade Educação – FACED da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Vários são os dispositivos regulamentadores da educação profissional como: o Decreto nº 2.208/97, o Parecer nº 16/99 e a Resolução nº 04/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, mas trarei apenas a LDB por se tratar de uma instância maior do referido tema.

O termo educação profissional foi introduzido pela LDB 9.394/96. Nos seus artigos 39 a 42 ela concebe a educação profissional como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, de modo a conduzir “ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva” (artigo 39). O parágrafo único desse mesmo artigo prevê a educação profissional não só aos egressos do ensino básico e do ensino superior, mas também aos trabalhadores (jovens e adultos) que não dispõem de diplomas de conclusão de escolaridade regular a oportunidade de receber seus certificados de conclusão, quando diz: “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (Brasil, 1996).

A EP como modalidade complementar, apesar de estar articulada com a educação básica, sendo oferecida de forma concomitante ou seqüencial a esta, ela pode também ser desenvolvida em diferentes níveis, para jovens e adultos com escolaridade diversa. Tanto o parágrafo único como os artigos de quarenta a quarenta e dois, eles ampliam a atuação da EP para além dos “muros” da escola. Finalmente, essa nova Lei estabelece a forma de reconhecimento e certificação de competência, valorizando a experiência profissional extra-escolar.

As políticas públicas da EP assim como da EJA, também são pensadas de maneira isolada, desvinculada e desarticulada com as políticas de desenvolvimento econômico, sejam elas de ordem local, regional ou nacional. Diante dessa questão, é necessário estabelecer através de política pública estável, uma articulação perene da educação profissional e tecnológica com a educação básica para que possa enfim superar o viés assistencialista e compensatório, adquiridos ao longo do tempo.

Compreende-se através de estudos já realizados, que a baixa escolaridade esteja associada à não inclusão de jovens e adultos de classes populares na EP. Para

Frigotto (2008)², se o aumento quantitativo da elevação do nível de escolaridade não estiver acompanhado de melhoria qualitativa, a educação profissional se torna falida. Portanto, tal postura atesta para existência de grande déficit e insuficiência das atuais políticas públicas para essa modalidade de educação. No que tange especificamente para a formação dos professores a situação é ainda mais agravante e que também urge pensar na construção de uma política estável e consistente, conforme Brasil (2004, p. 60):

Trata-se de definir os princípios, estratégias e conteúdos de uma formação específica que possa atender às demandas das diversas redes de educação profissional e tecnológica, consolidados numa política contínua, que valorize o profissional, elimine progressivamente a dicotomia entre o acadêmico e o profissional, articule formação inicial e continuada, defina plano de carreira e salários condignos, bem como a participação dos profissionais da educação profissional e tecnológica.

Certamente, a falta de recursos humanos qualificados e a baixa remuneração dos profissionais da educação, sem dúvida, tem sido um dos grandes entraves enfrentado na educação em geral. Essa situação tem favorecido o abandono dos professores da carreira docente e conduzido à grande rotatividade de professores.

A crescente procura pela profissionalização tem aumentado proporcionalmente a necessidade de profissionais com competências e habilidades para lecionarem nos cursos técnicos da EP, bem como de estarem cada vez melhor preparados para lidar com processos pedagógicos. A constatação é que existe uma carência qualitativa e quantitativa de professores para atuar nessa área profissional.

Enfatizo que a maioria dos docentes que lecionam as disciplinas de formação específica dos cursos técnicos são egressos de cursos de graduação ou pós-graduação em áreas relacionadas com as disciplinas que atuam sem nenhuma formação pedagógica ou sem nenhum curso de licenciatura. Justificando, portanto, a urgência no desenvolvimento de programas voltados para esta formação.

Para Philippe Perrenoud, sociólogo suíço especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino (1999) a competência está relacionada com a criatividade, pois ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas,

² Palestra realizada no dia 03 de abril de 2008, na Faculdade Educação – FACED da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções principalmente originais, que respondem a singularidade da situação, ou seja, é na possibilidade de relacionar os conhecimentos prévios e os problemas, que se reconhece a competência.

O termo habilidade é descrito no dicionário Michaelis como: qualidade de hábil, capacidade, inteligência, aptidão, engenho, destreza, astúcia, manha. Existem autores que utilizam habilidades e competências como sinônimas, ainda há outros que a consideram como a base sem a qual a aprendizagem não concretizaria.

Um outro dado importante que se deve considerar é que segundo BRASIL (2004, p. 36), é importante evitar o aligeiramento da duração da formação, tomando cuidado para não tornar as especificidades em formação fragmentadas e compartimentadas em suas diferentes interfaces e que é preciso viabilizar uma formação que atenda a uma base geral de conhecimentos e a uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina.

Perrenoud (1999) aborda seis formas para diminuir a compartimentação disciplinar, são elas: responsabilidade de formação global de cada aluno, discutir com os colegas problemas de métodos, de epistemologias, de relação com a escrita, etc., perceber e valorizar as transversalidades potenciais nos programas e nas atividades didáticas, não recusar diante de projetos e situações-problema, trabalhar com várias disciplinas e trabalhar com outros assuntos que não sejam ligados ao aluno ou à disciplina.

Na EP a formação pedagógica, essencial ao bom desempenho da atividade docente, tem sido mínima e/ou inexistente. Infelizmente, há um senso comum entre os professores da EP que uma boa formação nos conteúdos é o suficiente para um ensino de qualidade. Portanto, esse fato nos permite concluir que qualificar esses professores não é prioridade e nem é alvo de grandes preocupações. O resultado desta atitude é a aquisição de um modelo de ensino fortemente orientado para o conteúdo.

Quanto à formação de novos docentes, é oportuno destacar que: os cursos de graduação nas universidades não qualificam professores para a educação profissional; os cursos de pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e à educação profissional; a diversidade de cursos e habilitações não permite a oferta de cursos específicos por área. No que tange à pós-graduação, há poucas oportunidades, custos

elevados e restrições por parte das instituições quanto à liberação dos docentes; o afastamento de professores para capacitação gera dificuldades para as instituições que têm número reduzido de docentes e impossibilidade de contratar substitutos. (BRASIL, 2004, p. 36)

O processo de formação de professores para atuar na EP deve contemplar, além da competência técnica (conhecimento específico da área), a competência pedagógica (conhecimento dos processos de ensino/aprendizagem). Em síntese: tão importante quanto saber o quê ensinar, é preciso saber como ensinar, promovendo assim, a ruptura do ensino orientado para e pelo o conteúdo; o conteúdo passa a se tornar meio e não fim.

Muito além dos conteúdos, o processo de formar profissionais deverá oportunizar o desenvolvimento de esquemas operações mentais que capacitem o educando como um ser criativo, que saiba pensar, analisar, criticar, avaliar, desconstruir, construir interpretar, sugerir, fazer, refazer, desfazer, conviver a partir de um quadro referencial de valores que garanta a vida com melhor qualidade para todos, que assegure a participação consciente e permanente na sociedade e no setor produtivo. [...] Atributos que contribuam, decisivamente, para levar o ser humano a estar em permanente processo de educação, pois nada de que se adquire é mais para o resto da vida: há que se aprender a aprender, a desaprender e a reaprender, indefinidamente (REBEM, 2005, p. 41).

Tendo em mente as necessidades da área e insuficiências do atual sistema de formação, o oferecimento de recursos pedagógicos ao professores devem ser priorizados, uma vez que estes não foram contemplados em sua formação. Segundo Perrenoud (2000) antes de ter as competências técnicas o professor deve ser capaz de identificar e valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e de outras práticas sociais. Isso exige um trabalho sobre sua própria relação com o saber.

Para Rebem (2005) quando o curso de formação inicial pedagógica do professor não consegue construir e consolidar todas as competências demandadas para um fazer pedagógico reflexivo, cooperativo, ético, integrativo, flexível, é útil analisar às palavras de Tardif. Para Tardif (2002, apud REBEM, 2005), os saberes que alicerçam o trabalho e a formação docente não são incorporados por meio da formação inicial do professor. Para ele a formação deve ser arquitetada

considerando a formação inicial e a formação, continuada, de modo planejado e coerente com as necessidades na trajetória profissional:

“[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (p. 45)

O quadro atual aponta para a necessidade de uma formação docente capaz de atender às particularidades da EP. Apesar da formação dos docentes, seja ela inicial ou continuada, ser uma das condições essenciais ao desenvolvimento e fortalecimento dessa modalidade de ensino, ela ainda permanece como uma questão grave e fundamental, que exige medidas concretas.

Diante de tudo o que foi exposto, acredito ser muito pertinente refletir as palavras de Kullok (2000):

Vivemos em um mundo de constantes transformações onde o conhecimento torna-se, cada vez mais, fator diferenciador. Somos nós, professores, responsáveis pela organização deste conhecimento junto aos nossos aprendizes. Precisamos ter clareza de que o processo ensino-aprendizagem encontra-se em reformulação contínua diante das transformações sociais e do avanço tecnológico e científico... (p. 49).

Neste contexto é que surge a formação continuada como uma forma de suprir as deficiências obtidas na sua formação inicial. Mas é interessante ressaltar que existem várias outras razões que levam os profissionais a procurar a formação continuada, como: busca de um conhecimento mais aprofundado, incremento nos salários, mudança na função que desempenham, de conseguir ou manter o emprego, há aqueles que a consideram como um processo contínuo, de re(construção) do conhecimento a fim de melhorar a qualidade de seu ensino na sala de aula. Considero esta última em particular como concepção ideal para uma formação continuada.

Educação Continuada não é um conceito novo, mas nestes últimos anos vem ganhando especial relevância, tendo em vista as intensas e as constantes mudanças no mundo do trabalho. Para Esteves e Rodrigues (apud SILVA, 2002) a formação contínua é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a

aquisição da certificação profissional inicial (a formação contínua é seqüencial à formação inicial, adquirindo estatuto qualitativamente diferenciado em relação àquela). A formação continuada seria um meio de viabilização para uma possível melhoria da qualidade de ensino, pois ela permite que os professores tenham momentos de construção, desconstrução e reconstruções refletindo conseqüentemente na sua prática docente.

Em um artigo publicado no Caderno CEDES n. 36, dedicado integralmente ao tema "Educação Continuada", Alda Junqueira Marin (apud CHRISTOV, 2001) diz: "[...] O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão".

No bojo dessa discussão, é importante destacar que essa ação pedagógica necessita de investimentos tanto estruturais como financeiros, o que dificulta a implementação de uma política pública nesse domínio. Apesar de hoje se ter uma preocupação maior em relação a formação continuada do docente, os recursos públicos disponibilizados continuam insuficientes para atender as reais necessidades das escolas e dos professores. Desta maneira reaparece um problema antigo ainda não solucionado que é a questão da qualidade e a dualidade do público versus privado.

Mas não se pode perder de vista que assim como o Estado tem a responsabilidade com a formação contínua, o educador também tem responsabilidade no seu processo de formação, conforme Fusari (2000, p. 23):

Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

Diante do pensamento acima descrito, é da máxima importância que você professor (a), tenha como ideal a busca por uma formação permanente, formação esta que lhe possibilite refletir criticamente sobre sua atuação docente, para poder assim transformar o processo de ensino/aprendizagem.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Acredito ser pertinente falar brevemente sobre o CEFET, já que este foi o campo empírico de meu trabalho. Como vimos na parte introdutória, o CEFET é a única instituição que dispõe do Curso de Especialização para docentes para atuar no PROEJA, sendo assim é impossível falar desse curso sem antes termos conhecimento sobre a instituição.

O CEFET-BA foi criado pela Lei 8.711 de vinte e oito de setembro de 1993, que transformou a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) em Centro Federal de Educação Tecnológica e, de imediato, incorporou o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), tem uma história de 93 anos de educação profissional, iniciada com a criação da Escola de Aprendizes em 1909. De acordo com a lei federal 8.711, o CEFET-BA tem por finalidade a oferta de Educação Tecnológica, pautando-se nos seguintes objetivos gerais:

- Ministar Cursos de Graduação e Pós-Graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de especialistas na área tecnológica.
- Ministar Cursos de Licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do Ensino Técnico e Tecnológico.
- Ministar Cursos Técnicos visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares;
- Ministar Cursos de Educação Continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na Área Tecnológica.
- Realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.
- Promover o aperfeiçoamento contínuo do pessoal docente e técnico-administrativo da Instituição.
- Participar da implantação e operação de redes de informação tecnológica.
- Assegurar permanente atualização da estrutura curricular, voltada para o atendimento das necessidades da sociedade.
- Manter intercâmbio com as finalidades sociais, científicas e tecnológicas com outras instituições e organizações nacionais e internacionais.
- Oferecer prestação de serviços tecnológicos à comunidade e empresas.

De acordo com sua finalidade e seus objetivos, o CEFET-BA tem como missão: Promover a formação do cidadão, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade, objetivando o desenvolvimento sócio-econômico, cultural e tecnológico do

País. Para tanto, exige-se a articulação da formação geral com a específica, a formação política com a técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência e a educação com a qualificação profissional.

O CEFET/Ba caracteriza-se por uma estrutura *multicampi*, desenvolvendo suas atividades em Salvador, no bairro do Barbalho (Sede), Simões Filho, Barreiras, Vitória da Conquista, Eunápolis, Valença e Santo Amaro. Além destas Unidades estão em fase de implantação as Unidades de Porto Seguro e Camaçari.

Atualmente o CEFET/Ba vem oferecendo dentro do PROEJA, o curso de Infra-estrutura urbana. O PROEJA é um programa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) específico para a rede federal, originado pelo Decreto nº. 5.478, de 26/06/2005 que se propõe a oferecer aos jovens e adultos uma formação integral que associe a educação básica à educação profissional.

O PROEJA envolve três campos educacionais, o campo da educação básica (Ensino Fundamental e Médio), da Educação Profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e da Educação de Jovens e Adultos. A sua implementação compreende na construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária, tendo como eixos norteadores as 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 científicos-tecnológicos e histórico sociais trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. (BRASIL, 2006a).

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso a educação e a formação profissional na perspectivas de uma formação integral (BRASIL, 2006a).

O Documento Base (BRASIL, 2006a) define seis princípios que norteiam o PROEJA:

O primeiro princípio diz [...] a inclusão da população em suas ofertas educacionais. [...] O segundo princípio, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. [...]. A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio, constitui o terceiro princípio, em face da compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem

saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo [...] O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos. O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (p. 34, 35).

O currículo integrado deve orientar a organização dos cursos do PROEJA, a formação integral deve operar prioritariamente na perspectiva de um projeto político pedagógico integrado, apesar de ser possível a articulação entre o ensino médio e a educação profissional na forma concomitante.

No currículo integrado é abandonada 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. Pretende-se também uma integração de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, uma integração teórica-prática, entre o saber e o saber-fazer.

Para Ramos (2002), o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Bernstein (1996) também se coloca em torno dessa discussão, qual ele diz:

A integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

A formação integral, segundo Brasil (2006a), contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e

competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora.

Segundo Brasil (2006a, p. 44), os fundamentos políticos-pedagógicos que norteiam a organização curricular, são: integração curricular; escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; valorização dos diferentes saberes no processo educativo; compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; escola vinculada à realidade dos sujeitos; autonomia e colaboração entre sujeitos e o sistema nacional de ensino e o trabalho como princípio educativo.

No que se refere à seleção de docentes para atuar no PROEJA do CEFET/Ba, ela pode acontecer da seguinte forma: os professores se colocam à disposição para trabalhar com essa modalidade de ensino, outros recebem o convite da coordenação e ainda há outros que na distribuição de carga horária precisaram assumir turmas do PROEJA, mas este novo programa por atuar em um campo específico do conhecimento, requer a correspondente formação de professores para trabalhar nessa esfera. Assim, diante destas questões o CEFET cumpre uma das orientações do Brasil (2006a, p. 44) que é o de oferecer o curso de especialização para docentes, curso este denominado pelo CEFET de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – CEPROEJA.

Para um melhor esclarecimento do que seja o CEPROEJA, o qual detalharei logo a seguir, entrevistei vários atores educacionais do programa PROEJA e do curso de especialização CEPROEJA. Vale ressaltar que vez por outra estarei fazendo referências a estes atores com o intuito de esclarecer pontos sobre o objetivo, a matriz curricular, seleção e adesão dos professores, dentre outros, do referido curso.

A tabela 1 a seguir, mostra o cargo ocupado, o tempo de atuação e a formação dos sujeitos entrevistados.

Sujeitos entrevistados	Cargo Ocupado	Tempo de Atuação	Formação Profissional	Observação:
01	Diretor de ensino e professor	19 anos	Não informou	Professor efetiva
02	Coordenadora do CEPROEJA	15 anos	Mestre em Engenharia Ambiental Urbana, UFBa, 2002.	Professora efetiva

03	Coordenadora do PROEJA e professora	9 anos	Graduação em Arquitetura. Especialização em Conservação e Restauro. Mestrado da história da cidade e doutorado nessa área também	Professora efetiva
04	Chefe de departamento e professora	14 anos	Graduação em letras vernáculas. Mestrado em Literatura Popular. Abandonou a especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Professora efetiva
05	Professora	6 anos	Graduação em Turismo Especialização em psicopedagogia tendo como foco a educação de jovens e adultos. Mestranda em educação (como o processo de ensino-aprendizagem pode colaborar no desenvolvimento da dimensão emocional).	Professora efetiva
06	Professor	1 ano e 11 meses	Graduação em História. Concluinte da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Professor substituto
07	Professora	1 ano e 6 meses	Graduação em Engenharia Sanitária e Ambiental. Mestrado em Engenharia Ambiental.	Professora substituta

O CEPROEJA é um curso oferecido na modalidade presencial, regulado por normatizações da Secretária de Educação Superior - SESu, do Conselho Nacional de Educação - CNE, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, cujo **objetivo geral** é formar profissionais para atuar na elaboração de estratégias e no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem, e para prover pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de EJA, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados.

O curso tem como **objetivos específicos**, formar profissionais especialistas em educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e

valores pertinentes à atividade da docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, o programa fundamenta-se nos seguintes **pressupostos**: 1. A necessidade da formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA como docente-pesquisador; gestor educacional de programas e projetos; e formulador e executor de políticas públicas; 2. A integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, a qual contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuam nessa esfera educativa, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como exigência historicamente construída pela sociedade; 3. Espaço para que os cursistas possam compreender e aprender uns com os outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, contribuindo para a problematização e produção do ato educativo com uma perspectiva sensível, com a qual a formação continuada de professores nesse campo precisa lidar.

Em relação ao **público-alvo**, de acordo com a professora 2, o curso de especialização de docentes foi implantado inicialmente com a perspectiva de dar uma formação para os professores da rede federal que atuariam nos cursos técnicos, pois quando começou a discussão para implantação desses cursos técnicos para EJA, todas as escolas do CEFET, toda a rede federal começou cobrar do Mec um curso de formação. No início tinha se pensado num curso de extensão, com uma carga horária menor, mas, nas discussões junto ao CEFET ficou com a formatação de curso de especialização.

Então o Curso de Especialização de Docentes foi pensado no início justamente para dar embasamento para os professores da rede federal que não têm a prática de trabalhar com educação de jovens e adultos. No entanto, como o Mec já tinha a perspectiva de ampliar o PROEJA para as redes estaduais e municipais, o curso já veio para todo o ensino público, mas com uma reserva de vagas para a rede federal que inicialmente era o foco principal. Houve uma diretriz inicial do Mec em relação ao plano do curso e a partir dessa diretriz ele foi estruturado.

A **carga horária/ período e periodicidade** são compreendidas do seguinte modo: a carga horária total em sala de aula é de 360 horas em atividades teóricas e práticas,

individuais ou em grupos. O período de realização do curso compreenderá, no máximo, 12 meses, de agosto/2007 a agosto/2008, para as aulas e o prazo máximo de seis meses, de agosto/2008 a fevereiro/2009, para a elaboração e defesa da monografia. As aulas serão ministradas durante uma semana por mês, com as seguintes cargas horárias semanais: Período integral (matutino e vespertino) – 45h; Período alternado (matutino ou vespertino) – 30h. Ainda de acordo com a coordenadora do curso, três turmas que aconteceram aqui em Salvador, uma turma em horário integral, tinha aula de manhã e de tarde, sempre uma semana por mês e duas turmas de horários alternados, uma semana era no turno matutino e na semana seguinte que era no mês seguinte, no turno vespertino.

No que diz respeito à **matriz curricular**, o desenho escolhido para organizar os fundamentos do curso foi proposto em eixos curriculares, que possibilitam a construção disciplinar ou interdisciplinar ou transdisciplinar das abordagens, contemplando as interfaces possíveis entre os temas de cada eixo e dentro deles. Os eixos curriculares propostos estão distribuídos na matriz curricular da seguinte forma:

Eixo 1: Concepções e princípios da educação profissional, da educação básica e da educação de jovens e adultos		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA611	Educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos no Brasil: princípios e concepções político-pedagógicas numa análise sócio-histórica	40
EJA614	Educação, trabalho e transformações sociais	40
EJA603	Psicologia da juventude e da idade adulta	30
TOTAL		110
EIXO 2: Gestão democrática da escola		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA608	Gestão democrática da educação e organização da escola	30
TOTAL		30
Eixo 3: Políticas e legislação educacional		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA612	Legislação e políticas públicas na educação brasileira: educação de jovens e adultos, educação básica e educação profissional	25
TOTAL		25

Eixo 4: Currículo, didática e metodologia na educação de jovens e adultos e na educação profissional		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA619	Organização e prática do trabalho docente	45
EJA617	Experiências pedagógicas em EJA, na educação básica e na educação profissional	40
EJA615	Educação e pluralidade	30
TOTAL		115
EIXO 5: Pesquisa em Educação		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA616	Metodologia da pesquisa em educação	50
EJA610	Seminário de pesquisa	30
TOTAL		80
TOTAL GERAL		360

Convém ressaltar que, apesar das disciplinas que compõem a matriz curricular já estejam definidas no plano do curso, segundo a professora 5, isso não impede de que o professor em sala também aborde algum assunto que seja trazido pelo aluno.

Os **critérios de avaliação** dos alunos do curso baseiam-se nos critérios do Regulamento Geral para os Cursos de Pós-Graduação do CEFET-BA, aprovado no Conselho Diretor da Instituição em 20 de julho de 1999. O artigo 23 estabelece notas numéricas, obedecendo a uma escala de 0 (zero) a 10 (dez) para a avaliação da aprendizagem. O aluno será aprovado em cada disciplina se obter uma média mínima sete pontos e se tiver pelo menos setenta e cinco por cento de frequência, já no artigo 27 é abordado dois tipos de certificados que o CEFET-BA expedirá: o primeiro será de aprovação em disciplinas ou conjunto de disciplinas e segundo de conclusão de cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização.

Segundo o PPP do CEPROEJA (2007), fazem parte dos instrumentos de avaliação do curso: exercícios, resenhas, artigos, provas, testes, experimentos, estudos de caso, seminários, entrevistas e questionários.

De acordo com a professora 2, propositalmente há uma produção maior por parte dos alunos de redigirem resenhas e artigos. Essas produções se baseiam na perspectiva de os alunos se preparem para escrever a monografia e para publicar artigos. Como o PROEJA é um campo de pesquisa novo, é uma área de conhecimento nova, para o CEFET é muito interessante que toda a pesquisa que os alunos desenvolvam sejam colocadas em forma de publicação, o que condiz com

uma das orientações encontradas no Brasil (2006a), de que o curso deve garantir a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas.

A **seleção dos candidatos** para fazer o curso também se baseia nas normas do Regulamento Geral para os Cursos de Pós-Graduação do CEFET-BA, conforme apresentados a seguir.

Art. 13 Caberá ao Colegiado do curso determinar o número de vagas que oferecerá em cada seleção.

§ 1º A oferta de novas vagas ficará condicionada à aprovação do Relatório de Avaliação do curso pelo Conselho Diretor.

§ 2º O número total de vagas do curso de pós-graduação obedecerá à relação de, no máximo, 6 (seis) estudantes regularmente matriculados, por professor permanente do curso.

§ 3º Os casos que não se enquadram nos parágrafos 1º e 2º deste artigo deverão ser encaminhados para a apreciação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, devidamente justificados.

Art. 14 A seleção de candidatos aos cursos será feita pelo Colegiado do curso ou Comissão Especial por ele constituída, de acordo com o Regimento Interno do Curso de Pós-Graduação.

Art. 15 O processo de matrícula será determinado pelo Regulamento Geral de Matrícula da Pós-Graduação, aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão.

Art. 18 O aluno que não atender as especificações contidas neste Regulamento Geral, referentes ao desenvolvimento do curso, estará desligado do mesmo, mediante parecer do Colegiado, nas seguintes situações:

I – for reprovado em 2 (duas) disciplinas ou 2 (duas) vezes na mesma disciplina;

II – for reprovado em 2 (duas) atividades ou 2 (duas) vezes na mesma atividade;

III – for reprovado em 1 (uma) disciplina e 1 (uma) atividade;

IV – quando não for cumprido o prazo máximo para conclusão do curso;

V – for reprovado em exame de qualificação pela segunda vez.

Art. 19 O aluno desligado do curso de pós-graduação, como determinado no artigo 18 e seus itens, somente poderá ser readmitido submetendo-se a novo processo de seleção.

Parágrafo único: em caráter excepcional será dispensada a seleção pública para readmissão do aluno desligado que atender às seguintes exigências:

a) tiver integralizado os créditos referentes às disciplinas da grade curricular antes do desligamento;

b) desligado por decurso de prazo;

c) tiver sido aprovado no Exame de Qualificação;

d) quando o prazo decorrido entre o desligamento e o pedido de readmissão não for superior a 6 (seis) meses;

e) quando o pedido de readmissão se fizer acompanhar de exemplar de Dissertação ou Tese concluída e parecer favorável do orientador.

No que concerne à **infra-estrutura**, para a realização do curso, a Unidade-Sede conta com cinco salas, quatro delas de audiovisual equipadas com os aparelhos de multimídia (retro-projetores, data-show, DVD, vídeo cassete, televisão); um auditório para realização de reuniões ampliadas e seminários; uma biblioteca; laboratórios e

oficinas direcionadas a diferentes áreas de conhecimento e profissionalização onde atividades podem ser realizadas. O CEFET/Ba como contexto de formação, utiliza meios e conteúdos variados, com a perspectiva de suprir as necessidades de seus profissionais (MELLO, 2004).

Outra questão fundamental a ser destacada é a **adesão dos professores do CEFET/Ba no CEPROEJA**. Conforme a fala de alguns entrevistados, podemos ter uma noção de que os profissionais do CEFET vêm com bons olhos o curso de especialização:

É fundamental você ter qualificação para essa área, até por que tem muito pouca literatura a respeito disso, então a gente tem a oportunidade enquanto instituição estar fomentando esse conhecimento (Entrevistado 1).

Olha é uma oportunidade de ter um professor qualificado dentro da área de educação de jovens e adultos, dentro do PROEJA, o que hoje agente observa sem grandes pesquisas né, é que a qualificação do professor é que vai determinar, é que está determinando a qualidade da aula, mas ainda temos alguns professores que não tiveram uma formação adequada pra atuar com jovens e adultos agente ainda tem essa realidade, mas eu vejo a especialização com bons olhos se todos pudessem passar por ela acredito que a visão sobre esse jovem e esse adulto seria diferenciada, com certeza, mas essa ainda não é a nossa realidade (Entrevistada 5).

Apesar das falas acima citadas demonstrarem uma concepção favorável sobre o curso, de acordo com a entrevistada 2, a adesão dos professores da rede federal no curso de especialização, não foi suficiente para preencher as vagas reservadas para eles, segundo ela não foi só no pólo de Salvador, da Bahia, mas em todo o Brasil se identificou que a participação dos professores da rede federal nos cursos de especialização estava pequena. Ela acredita que isso está acontecendo por que a maioria dos professores do CEFET já têm qualificação, já têm a titulação de especialização no mínimo, muitos têm mestrado outros doutorado, então, em termos de titulação para eles não seria interessante. Em relação a essa questão todos os entrevistados compartilham da mesma opinião. E ela ainda acrescenta dizendo:

[..] por se tratar de um curso de especialização é preciso trabalhar com um embasamento teórico muito grande, então o curso é de longa duração, são 360 horas, que é o mínimo exigido para uma especialização, o curso dura um ano inteiro e para receber a titulação é necessário fazer uma monografia de final de curso e isso passou a não ser muito interessante para os professores, que desejavam um curso mais rápido apenas de matérias focadas para a metodologia de jovens e adultos.

Foi verificado que existe uma adesão maior dos professores da educação básica do que da formação específica no curso de especialização. A entrevistada 3, define bem essa questão, quando ela diz:

Quando a gente fala de formação, mais de uma formação mais específica eu percebo uma preocupação maior na formação específica da sua área, então se eu sou arquiteta, estou mais interessada em uma formação mais específica na área de arquitetura e não na área de educação de uma maneira mais abrangente, já os professores da formação básica talvez até pela própria questão da formação né, da licenciatura eles têm uma curiosidade maior nessa questão, nessa discussão.

Para tentar conseguir uma maior adesão dos professores, têm-se pensado nas seguintes alternativas:

[...] nas discussões que a gente teve nas reuniões com os coordenadores da especialização, a gente primeiro tirou que seria interessante termos cursos de formação com carga horária menor né, cursos de extensão e que a gente tivesse a possibilidade de matrícula especial na especialização, então o professor poderia pegar, ao invés de fazer o curso inteiro, ele pegaria justamente aquelas disciplinas que daria o embasamento que ele precisa, que normalmente é uma coisa mais específica, mais focada na metodologia de ensino pra jovens e adultos [...] (Entrevistada 2).

Uma outra possibilidade que se aventou desde o início foi o fornecimento de bolsas estudos para aqueles professores que são de outras unidades do interior, fornecendo ou a bolsa integral ou então o transporte e a hospedagem no período em que as aulas acontecem na cidade de Salvador e o outro elemento foi ofertar uma turma no interior, na cidade de Eunápolis (Entrevistado 1).

Assim, essas são duas possibilidades que estão sendo pensadas no CEFET/Ba, como incentivo para que os professores participem do curso.

Segundo os professores, o curso não conseguiu atingir as suas **expectativas** por vários motivos. Conforme as palavras do professor 6 que está concluindo o curso, ele diz que sentiu uma espécie de frustração em relação ao curso e nas leituras proporcionadas por ele, pois a bibliografia que se tem acesso, trata a EJA de forma extremamente superficial; do ponto de vista pedagógico, metodológico, ele acredita que fica muito no plano do que se acha e/ou o que nós podemos..., não contribuindo assim de fato para a sua prática; aborda também que se teve apenas uma experiência prática, que por acaso partiu mais do voluntarismo de uma professora

do que do próprio curso; em relação aos professores, ele fala que muitos deles não têm experiência em EJA, indo no curso falar sobre um determinado tema da sua disciplina, sendo que algumas disciplinas nem pareciam que estavam voltadas para o curso de especialização em EJA, faziam o regaste em alguns casos, mas se via que aquilo ali não era algo estruturado; era discutido no curso, muita psicologia, como por exemplo, quem é esse sujeito, mas nunca ouvia ele, não sabe exatamente as contradições internas daquele processo ali; para ele a única novidade que o curso trouxe, foi na legislação, temática esta, até então desconhecida por ele.

Essa opinião é compartilhada pela professora 4, que diz:

O curso não tava atendendo as minhas perspectivas, principalmente a parte da orientação que seria metodológica [...] o curso tinha pouquíssimos professores bons, que realmente não me estimularam, e aí eu não me sentir estimulada em terminar o curso. É... eu parei! [...] eu deixei de fazer só umas três disciplinas, mas eu fiz uma boa carga horária, agora eu não completei, eu não fiz a monografia, talvez a depender se eu ver que há uma mudança aí né, eu vou ver, porque estou esperando que reabram para eu concluir, [...] o curso poderia tá contribuindo pra uma melhor atuação do professor dentro da sala de aula, acho que se tivesse profissionais mais qualificados ministrando o curso, pelo menos a primeira versão, porque o que eu fiz foi o primeiro ano, mas também sempre quando é a primeira... eles agora, eu acho que estão melhorando, estão contratando professores melhores, então eu acho que pode contribuir sim, e depende também do professor querer estudar, aprender.

A relação teoria e prática abordada pelo professor 6, é extremamente importante.

Nesse cenário, Mello (2004) diz que:

Ora, se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria com a prática, é indispensável que em sua formação os conhecimentos especializados que está constituindo sejam contextualizados de tal modo a promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para análise e compreensão de fatos da vida real. Esse tipo de relação entre teoria e prática, é decisiva para o professor porque ele terá de refazê-la com seus alunos, é relevante para qualquer situação de formação profissional: o aluno da licenciatura em matemática, por exemplo, precisa compreender o significado e a função dos vários anos de cálculo integral a que é submetido, mesmo que não se destine ao magistério da matemática” (p.79).

Estes dados confirmam de que a prática pedagógica é, por um lado, o ponto de partida da formação e condizem com reflexão encontrada no livro de Mello (2004), de que as ações de formação precisam sempre partir de uma reflexão, de uma tematização ou problematização da prática do professor. Assim, é necessário que a capacitação do professor seja coerente com os princípios que se quer que ele aprenda e aplique, fazendo-o tomar consciência dos conceitos que estão em jogo da maneira como se desenvolvem a situações de aprendizagem. A situação de capacitação deve ser um exercício ou exemplo daquilo que se quer que ele desenvolva em sua prática pedagógica.

Um outro aspecto que chama atenção, é a importante colocação que o professor 1 traz, segundo ele apesar da Coordenação do PROEJA ficar muito satisfeita com o resultado da primeira turma, com os trabalhos apresentados e as monografias, ele tem uma preocupação:

Minha única preocupação é se efetivamente as pessoas que fizeram o curso vão voltar para a sala de aula do EJA, para praticar tudo que elas absorveram no curso e que elas podem contribuir, tanto na sala de aula como na coordenação. Então a preocupação de tentar fazer esse acompanhamento para saber se o retorno efetivo está acontecendo.

A partir destas informações, percebo de forma muito clara que o conhecimento que os professores iriam adquirir e ou adquiriram no curso, poderia ser e são um diferencial na sua prática educativa. Nesse sentido, a coordenadora do CEPROEJA se coloca:

A pouca adesão dos professores de uma certa forma prejudica o processo, a minha opinião é de que.. não todos, porque tem uns que mesmo sem curso, alguns já tinham prática com EJA, mesmo não no CEFET né, [...]. Mas eu acho que a maioria trabalharia melhor né, se tivesse esse curso. Talvez não especificamente a especialização, mas algum tipo de curso, poderia ser um curso de extensão.. porque aí o que que acontece, eles vão aprendendo a medida que vão trabalhando, aí vão sentindo dificuldades em algumas coisas e a partir do dialogo né, dos professores do curso né, a troca entre eles, eles vão conseguindo resolver os problemas e aprendendo a trabalhar. Mas se você tem um curso que já te dá né, uma formação, ja te dá pelo menos uma grande parte desse conhecimento pra atuação deles já facilita né e aí eles não vão ter que aprender na medida que as coisas vão acontecendo né, eles já têm um conhecimento prévio e aí vão aperfeiçoando.

Apesar dos cursistas dizerem que o curso não correspondeu com as expectativas, ainda assim, eu acredito que eles não saíram da mesma forma que entrou na

especialização, algo de novo eles aprenderam como foi o caso do professor 6 em relação a legislação.

Ainda em relação ao professor 6, ele acredita que talvez as suas experiências anteriores, tenha o facilitado para lidar com essa turma de infra-estrutura urbana. Já a professora 4, desprovida de qualquer experiências semelhantes, afirma que tem dificuldades em trabalhar com essas turmas e por isso não se sente preparada para lidar com essa “clientela”, e ela conclui dizendo: “eu acho que vou aprender com o tempo”.

No processo da realização das entrevistas, percebi que algumas opiniões não foram consensuais em relação as seguintes questões:

1. A quem pode participar do curso: ao conversar com o professor 1, ele informou que o docente mesmo na condição de substituto uma vez estando inserindo nas redes, federais, estaduais ou municipais, eles não têm nenhum impedimento para cursar o CEPROEJA, mas conversando com uma professora 7, fui informada de que ela não pôde participar, apesar de ter interesse, porque ela era professora substituta, e como professora substituta, não tem vínculo com a instituição, o curso estava voltado somente para professores efetivos. A docente tentou participar da seleção para aluno especial, mas o CEFET não foi ofereceu esse tipo vaga.
2. Em relação aos profissionais que ministram o CEPROEJA: segundo a professora 5 (que não participou o curso), os professores convidados já têm experiência com a educação de jovens e adultos, já o professor 1 (que participou do curso) ele diz que muitos professores não tinham experiência em EJA e que em algumas disciplinas nem pareciam que estavam voltadas para o curso de especialização em EJA.

As declarações obtidas me permitiram levantar algumas hipóteses como: i) será que a pouca adesão dos professores no CEPROEJA não se deu pelo fato do preconceito deles em relação a modalidade EJA? ii) alguns professores, conforme anteriormente visto, tiveram que assumir turmas de PROEJA em função do cumprimento da carga horária, será que o seu desinteresse está vinculado em não permanecer muito tempo trabalhando com esse público? iii) Segundo a docente 4, não existe um acompanhamento pedagógico, o professor não tem com quem discutir as

dificuldades encontradas. Será que essas dificuldades não poderiam ser amenizadas se houvesse um acompanhamento pedagógico sistemático?

Finalizando, de acordo com o estudo realizado, constatei que a problemática que envolve o PROEJA é oriunda por diversos fatores, dentre eles destaco a forma como se dá a sua implantação nos CEFET's; o Governo Federal “jogou” esse novo programa sem dá as mínimas condições necessárias para que ela acontecesse nas instituições. Um outro agravante está na não obrigatoriedade dos docentes de participarem do curso de especialização; esse curso deveria ser um requisito para que esses profissionais estivessem atuando com essas turmas de EJA, pois os problemas apontados poderiam ser amenizados ou até mesmo erradicados.

Em face do exposto, também não podemos perder de vista, de que o CEFET está tentando, é uma experiência nova, é um programa novo no qual envolve um público diferente do qual a instituição está acostumada a trabalhar. Segundo a coordenação do CEPROEJA, está sendo feito uma articulação com uma professora da UFBA em desenvolver pesquisa; essa ação possibilitará tanto o desenvolvimento da pesquisa pelos professores do curso como o crescimento dele.

Na oportunidade é relevante ressaltar que, existe um esforço tanto por parte dos profissionais do CEPROEJA, como por parte dos profissionais envolvidos no programa como um todo. Os professores apesar de não terem uma formação pedagógica sistemática, eles tentam trabalhar de forma interdisciplinar o seu currículo. Diante desta postura, nos remetemos a Bernstein (apud Miriam Leitte, 1994) que utilizou o termo classificação para se referir ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo. Quanto maior isolamento, maior a classificação. A classificação é uma questão de fronteiras. Um currículo do tipo tradicional, marcadamente organizado em torno de disciplinas acadêmicas tradicionais, está fortemente classificado. Um currículo interdisciplinar, em contraste, seria fracamente classificado. Nesse sentido, a coordenação do PROEJA no CEFET-Ba, também se posiciona: “[...] vamos ter aula de português, vamos trabalhar texto de português, texto de infra-estrutura [...]”.

Assim, espero que a instituição possa cada vez mais valorizar seus professores, no sentido de proporcionar uma formação profissional adequada para esses tão importantes agentes educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, pode-se concluir que são imensas as queixas no que diz respeito à formação dos professores, uma delas, é a precariedade e a incipiência, na formação direcionada para a EJA e para a EP.

Desde que o fracasso escolar passou a estar em evidência no meio educacional, os professores é claro são os primeiros do rol a serem apontados como “culpados”. O desânimo, a frustração e a desvalorização são uma das adversidades enfrentadas pelos professores.

A formação é um processo longo que não acontece do dia para a noite, não é um ato mecânico, ao contrário, leva tempo, pois agrega mudança de mentalidade, de valores, concepções, idéias e, conseqüentemente, de atitudes. É um processo reflexivo, que implica em transformação.

A outra coisa, é que a obtenção do título de qualificação superior é o primeiro passo para que aconteça o processo de formação permanente. Uma de suas funções é dita por Imbernón (2001):

[...] preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam (p. 65).

A organização da formação através dos espaços de diálogo é importante, pois ele possibilita troca, reflexão, avaliação, transformação da prática pedagógica e a construção de conhecimentos tanto individual quanto coletivo e o que é mais importante, o professor sai do papel de consumidor e passa a ser produtor.

A formação de professores, não dar receitas prontas, ao contrário ela possibilita aos professores o desenvolvimento de suas capacidades de "espírito crítico", pois a melhoria efetiva do desempenho profissional docente só acontecerá com a ação reflexiva do professor sobre sua prática. Conforme Freire (1996) destaca:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática ativismo (p.56).

Para ser um profissional reflexivo não basta apenas refletir sobre sua prática, é preciso também fazer mudanças concretas na sua práxis pedagógica. Os alunos não podem ser considerados como uma “tábula rasa” ou mente vazia, mas sim como sujeitos dotados de conhecimentos e informações prévios, o que requer do professor a criação de outros tipos de situações de aprendizagem.

A fragmentação entre os conhecimentos teóricos e práticos é outro fator que merece atenção, a principal competência a ser evidenciada na formação do professor, deve ser a de proporcionar ao futuro professor um ensino contextualizado, a capacidade de relacionar teoria e prática se torna relevante em qualquer situação de formação profissional (MELLO 1999 apud AZZI, PEREIRA, BATISTA 2000, p. 169). O conhecimento teórico é imprescindível para o profissional, mas não o bastante. Ele deve estar necessariamente próximo da prática, quase que se confundido com ela (Freire, 1998).

Ainda referente a esta discussão, Grellet (1999 apud AZZI, PEREIRA, BATISTA 2000) diz que:

[...] a formação do futuro professor deve disponibilizar práticas que estimulem o hábito de observar, de questionar e até de imitar, desde que reflexivamente, de relacionar a teoria que aprende com a prática em cada experiência ou forma de ensino estudada. Deve ser contextualizada, ou seja: em primeiro lugar a formação deve basear-se em problemas, que implica construir estratégias que levem os futuros professores a se defrontarem com uma situação problema real ou simulada; em segundo deve favorecer a aprendizagem da auto-regulação, fazendo com que, os futuros professores aprendam a se auto-observar, auto-avaliar, orientando os planos que traçam, as estratégias que selecionam; em terceiro deve ocorrer em contextos e situação variadas (na família, comunidade, local de trabalho) e, finalmente, em quarto lugar deve apoiar o ensino e a aprendizagem nos diferentes contextos da vida dos estudantes (p. 169, 170).

Os espaços formativos devem pensar em formar profissionais dispostos a se atualizar e aprender sempre, conscientes da necessidade de constante aprendizagem, que busque se aperfeiçoar, que repense no processo, na sua prática educativa, no seu fazer pedagógico, que estejam abertos a estar sempre aprendendo coisas novas, a experimentar o novo.

A atuação docente também deve ser impulsionada pela afetividade, pela emoção, pelo desejo. A questão de afetividade nos remete as idéias do teórico Wallon, para

ele à afetividade é fundamental no desenvolvimento da pessoa. Weber (1993) afirma: “Com efeito, para o homem enquanto homem, nada tem valor a menos que ele possa fazê-lo com paixão”.

Outra coisa é a relação existente entre a carga horária de trabalho, a remuneração e a formação contínua do professor. Professores bem remunerados terão mais condições de estarem preparados e atualizados, por sua vez, com sua carga horária reduzida, ele teria mais tempo para estudar, para ler, para ir a museus, etc...

Com relação à formação dos professores do PROEJA/Ba, contatei que muitos deles, não havia tido experiência semelhante. É facilmente perceptível no discurso dos professores entrevistados, que há uma necessidade de uma formação que os prepare para trabalhar com esse novo público, uma formação que seja gerada a partir das suas necessidades, inquietações e preocupações no cotidiano escolar.

Seria necessário que o CEPROEJA oferecesse mais atividades práticas, que houvesse uma maior articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, que aproximasse os conteúdos estudados para a realidade que os cursistas enfrentam na vida pessoal e na vida profissional.

A meu ver, para que tal falha fosse corrigida seria necessária uma parceria mais sistemática entre a coordenação do curso e a coordenação pedagógica do CEFET. Que nas reuniões que os professores participam tivesse a presença de pedagogos, que houvesse uma verdadeira interação e integração entre pedagogos, coordenadores e professores.

Para finalizar, quero dizer que na construção desta monografia utilizei a contribuição de autores de diversas áreas educacionais, mas é importante salientar que o ponto em comum de todos esses trabalhos foi a discussão sobre a formação dos professores. Quero também deixar aqui registrada que o conhecimento aprofundado que obtive sobre a formação de docente, me fez perceber que existem vários meios possíveis de valorizar o professor. Espero que este estudo possa contribuir de alguma forma na discussão mais geral sobre a temática e subsidiar outros estudos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Antônio Elgma. **Políticas Públicas**. Fortaleza/ Ceará. Disponível em: <http://www.ce.sebrae.com.br/paginas/produtos_servicos/politicas_pub.php> Acesso em 20 mar. 2008.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva Batista; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2000.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC: Proposta em Discussão - Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. – Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 2003. Disponível em: <<http://www.siope.inep.gov.br/arquivos/leis/ldb.pdf> > Acesso em 19 mar. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Brasília, 2006a.

BRASIL. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília.

BRASIL. Parecer n. 16 de 05 de outubro de 1999. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.

CANDORIN, Severino. **Monografia e tese passo a passo**. Rio de Janeiro: Sotese, 2002.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo (Org.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima e MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. **Construindo o sucesso na escola**. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública in Caderno Cedes. Editora Papyrus. Educação continuada nº. 36. São Paulo: 1ª ed., 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO/MEC, 2006. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao/areastematicas/formprof/index_html/mostra_documento> Acesso em 20 mar. 2008.

DEMO, Pedro. **A nova LDB ranços e avanços**. São Paulo: Papyrus, 2004.

FAVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. 22a Reunião Anual da Anped. Caxambu (MG). 26-30/9/1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/> Acesso em: 14 de abril de 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; KUENZER, Acácia Zeneida. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo Regius Neves. **A importância do ato de ler**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo Regius Neves. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. Formação **Contínua de Educadores: na Escola e em outras situações**. In: Luiza Helena S. Cristov. (Org.). Coordenador Pedagógico II. São Paulo, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMAO, Jose E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, c1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.

Grandes Pensadores. A revista do professor Nova Escola, São Paulo, v. 1. Edição especial.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. PUC/ Rio de Janeiro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 208 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thomson, 2002. 152p.

NOVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso** / trad. Cláudia Schieling - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Chalés Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. **Projeto Político Pedagógico do curso de especialização em educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Salvador, 2007.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS (Orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

REBEM, Cleunice M. **O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos?** In: Boletim Técnico do Senac, a revista da educação profissional, rio de Janeiro, v.31, n.1, jan/abril.2005.

Regulamento Geral para os Cursos de Pós-Graduação do CEFET-BA de 20 de julho de 1999. Disponível em:< http://www.cefetba.br/informativo/atas_conselho/ATA_CONS_DIRETOR_2605_06.pdf> Acesso em 03 jun. 2008.

Revista Nova Escola. Fala mestre com Tarso Genro. In: **Escola acolhedora**. São Paulo: Editora Abril, número 180, março, 2005. 66 p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17ª ed. Ver. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

Ribeiro, Vera Masagão. Educação & Sociedade: A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300010&nrm=iso&lng=en> Acesso em 19 mar. 2008.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Ana Maria Costa e. “**Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional**”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Coleção currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2002.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, L. J. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Mercado de letras, Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOUZA, Regina Célia. Blábláblá, tititi – formação de educadores, como a teoria na prática não deve ser outra. In: SOUZA, Regina Célia; BORGES, Maria Fernanda S. T. (Orgs). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 19-25.

TANURI, Leonor Maria. História da formação dos professores. In: **Revista Brasileira de Educação: Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, p. 61-88, n. 14. São Paulo/ Brasil, mai. – ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1993.