

A Educação Profissional

Um Estudo Sobre o Proeja e as Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores

Klayton Santana Porto¹
Rosalina Evagelista dos Santos²
Jacson Neri³
Luana Silva Santana⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a política de formação continuada de professores para atuarem na Educação Profissional no âmbito do Proeja. Constitui-se a partir de uma pesquisa bibliográfica que aborda os conceitos de educação profissional, bem como sobre as políticas públicas e a formação continuada de professores. As discussões permitiram sinalizar a necessidade da criação de políticas mais efetivas para a formação continuada de professores que atuam nesta modalidade de educação, e também ressaltar o caráter compensatório das políticas para a educação de jovens e adultos. Além disso, fica evidente a necessidade não somente de criação, mas também de instituição de políticas públicas mais eficazes para a formação docente no ensino de jovens e adultos.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Profissional. Proeja.

¹ Doutorando e mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. klaytonuesb@hotmail.com

² Mestranda em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. rosallyny@yahoo.com.br

³ Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. jacsonoba@gmail.com

⁴ Mestranda em Bioenergia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Professora da Faculdade de Tecnologia e Ciências e da Faculdade Independente do Nordeste. luanas.uesb@hotmail.com

**PROFESSIONAL EDUCATION: A STUDY ABOUT PROEJA AND PUBLIC
POLICIES FOR TEACHERS' CONTINUING FORMATION**

ABSTRACT

This paper aims to discuss the policy related to the continuing education for teachers who work in the Professional Education concerning PROEJA. It consists from a bibliographical literature which addresses the concepts about professional education as well as about public policies and the continuing education of teachers. The discussions led to the need to create more effective policies for the continuing education of teachers who work in this type of education, and to underscore the compensatory policies for adult education. Moreover, it is clear the need not only for creation, but also for implementation of more efficient public policies for the formation of teachers who deal with youngsters and adults.

Keywords: Public Policies. Professional Education. Proeja.

O mundo do trabalho atual exige dos indivíduos uma multiplicidade de habilidades, as quais extrapolam em muito a mera execução de tarefas voltadas ao campo profissional. Nesse novo quadro, Freitas (2010) ressalta que se faz necessário um profissional que esteja preparado não somente para a mera execução de atividades profissionais, mas que também esteja munido de um potencial criativo, de modo a tomar decisões e solucionar problemas. Neste campo, torna-se necessário o aprofundamento de competências e habilidades que estejam voltadas para desde o uso de tecnologias digitais até as tarefas mais básicas próprias do campo profissional (Brasil, 2000).

A exigência cada vez mais forte do mercado tem exigido um novo perfil de profissional, que esteja preparado para lidar com as situações mais diversas possíveis, tais como a circulação de produtos, serviços, tecnologias e as relações interpessoais (Britto, 2008). Dessa forma, cabe à escola o papel de inserir o jovem no mundo do trabalho, dotando-o dos pré-requisitos supracitados, os quais, em tese, deverão conduzi-lo a uma progressiva autonomia. Para atender tal demanda do mercado, o governo brasileiro, por meio da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 –, instituiu dentro da educação básica a Educação Profissional (Brasil, 2007) e, junto a ela, vários programas, como o Pronatec, Projovem, Proeja dentre outros.

O Programa Nacional de Educação Profissional Técnica e de Nível Médio integrado à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA –, criado pelo decreto Nº 5.478/2005, posteriormente reformulado pelo decreto 5.840/2006 (Brasil, 2005, 2006), é objeto de estudo e discussão neste artigo, bem como o processo de formação continuada de professores para atuarem no programa.

As mudanças sociais ocasionadas pela reconfiguração das relações existentes entre capital e trabalho impulsionaram drásticas modificações nas instituições educacionais por exigirem uma redefinição da profissão docente (Brunel, 2004). Em razão disto, tornou-se necessário não apenas uma ampliação, mas também um redimensionamento do investimento na sua formação tanto inicial quanto continuada (Carrano, 2000).

Diversas têm sido as políticas públicas voltadas para a formação do professor, criadas mediante programas dos governos Federal, Estadual e Municipal. A maioria desses programas tem tido como foco o Ensino Fundamental, ficando em segundo plano a educação profissional e a Educação de Jovens e Adultos (Moll, 2005). Logo, somos convidados a repensar a situação do professor da EJA. É preciso considerar, diante disso, que a proposta pedagógica que visa a atender às particularidades dos alunos do Proeja devem ter como meta a contribuição para a formação integral do educando, possibilitando refletir, observar, construir e reconstruir conhecimentos para a vida.

A educação profissional, assim como o Proeja, é uma política pública que objetiva a inclusão social, uma vez que foi criada na tentativa de reduzir o atraso tecnológico histórico que caracteriza o Brasil, muito embora o caráter compensatório e populista desta e de outras políticas educacionais seja o que mais se destaca, o que prova o frequente insucesso de tais investidas e seu reduzido potencial de produzir efeitos positivos quando contrapostas a políticas mais abrangentes. O objetivo dessas políticas é atender a grupos excluídos, tentando equilibrar princípios de igualdade e equidade, uma vez que o acesso aos bens sociais sempre foi apropriado pelos grupos hegemônicos (Pratti, 2009).

A educação de jovens e adultos, quando comparada às demais modalidades de ensino, é de natureza multidimensional (Padilha, 2007). É, portanto, um erro inequívoco conceber as suas práticas pedagógicas, assim como os lugares dos educandos de maneira unilateral. Em virtude de tal estado de coisas, impõe-se uma mudança de princípios, com a qual se pudesse derivar um replanejamento não somente pedagógico, mas também político desta seara educacional, a favor, sobretudo, do estabelecimento de uma educação crítica.

Das determinações legais e dos desafios propostos por uma sociedade globalizada, excludente e multicultural, compelindo a escola a uma educação qualitativamente diversa, novas exigências são também alocadas no que se refere à atuação do professor. Diante disso, urge para o profissional da educação, em especial para o que atua na EJA, a busca de formação inicial e continuada, mesmo porque esta é um direito consubstanciado na Constituição Federal e na LDB.

É importante ressaltar a importância de estudos que visem a uma análise acerca da formação continuada de professores da EJA. Nessa perspectiva, o papel da formação deve ultrapassar o ensino que busque apenas a atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se em um espaço de participação, reflexão e formação em que os participantes exercitem o convívio com a mudança e a incerteza (Imbernón, 2000). Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo discutir a política de formação continuada de professores para atuarem na Educação Profissional no âmbito do Proeja. Para isso, buscou-se uma fundamentação que abordasse os conceitos de educação profissional, bem como sobre as políticas públicas e a formação continuada de professores desta modalidade de ensino.

A Educação Profissional no Brasil

O mundo capitalista vem passando por profundas mudanças estruturais, sobretudo a partir dos últimos anos do século 20, cujos desdobramentos têm trazido implicações nas relações decorrentes do capital produtivo, bem como nas modalidades de flexibilização e desconcentração do espaço físico e na introdução de novas tecnologias (Frigotto, 2004). Dessa forma, tem-se verificado uma sensível redução do número de trabalhadores nos meios produtivos, cujo mercado tem exigido um profissional cada vez mais especializado. A consequência mais direta destas transformações, no âmbito do trabalho, é o surgimento do chamado “desemprego estrutural”, além, é claro, da expansão global da precarização do trabalho (a terceirização, subcontratação, entre outras formas) (Antunes, 2004).

Embora de maneira diferenciada, estas transformações no universo do trabalho têm marcado países de economia dependente, inclusive o Brasil. Desse modo, deu-se início a inúmeros debates acerca dos temas e dos problemas concernentes às relações entre educação, trabalho e qualificação profissional (Frigotto, 2004).

A educação na sociedade capitalista está profundamente ligada à divisão do trabalho. A escola atua como protagonista no processo de formação da classe trabalhadora. Conforme Toscano (1987, p. 107), “o processo educativo

tem evidentes implicações com o sistema de divisão social do trabalho e com o regime de propriedade e de produção existentes na sociedade”. Para tanto, o processo educacional formal deve preparar o indivíduo para uma formação que atenda aos apelos do mercado, bem como a atualização tecnológica, e não somente a simples certificação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu artigo 2º, ressalta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Souza (2002) lembra-nos que a educação profissional seria um ramo da educação escolar, de natureza técnico-científica, que constitui um espaço privilegiado para o aumento da capacidade produtora de ciência e tecnologia.

Considerando que uma parcela significativa dos educandos já está inserida no mundo do trabalho, a educação profissional constituiria um meio capaz de fornecer aos estudantes a condição e a possibilidade de estes se prepararem para o trabalho, provendo uma instrumentalização e aproveitando o máximo de suas potencialidades por meio da apropriação de conhecimento técnico e teórico (Kuenzer, 1986).

Como traço característico do esforço em tornar cada vez mais interligados e intercondicionados os polos relacionados à formação acadêmica e à instrumentalização para o trabalho, no caso brasileiro, a partir da década de 90, emergiu toda uma legislação, cuja Lei 9.394/96 se apresenta como expoente. Ressalta-se que esta Lei regulamenta tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior. Como tem ocorrido com outras leis, contudo, os seus efeitos ainda são tímidos, uma vez que a realidade social objetiva não nos encoraja a falar em “universalização do ensino”, seja qual for a modalidade. Assim sendo, “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Carneiro, 2008, p. 45).

Segundo Ambrosini (2012), as políticas públicas direcionadas tanto para a educação profissional quanto para a EJA, apresentam como características básicas a inclusão social; entretanto, estas não têm passado de meras ações paliativas, com o intuito somente de solucionar problemas relacionados à ordem estrutural da sociedade. O oferecimento de cursos especiais abertos à comunidade, desvinculando a exigência de nível de escolaridade daqueles interessados em profissionalização, constitui-se apenas como outra tentativa estatal de expansão deste acesso à formação profissional.

A educação profissional é classificada pela legislação brasileira vigente em três níveis: a) o básico, direcionado a pessoas que possuem qualquer nível de instrução; b) o técnico, voltado para alunos que estão matriculados no Ensino Médio ou para pessoas que já o tenham concluído; e c) o nível tecnológico, somente para estudantes que tenham concluído o Ensino Médio (Brasil, 1996). Pretende-se, com a instituição de tal modalidade de educação, viabilizar o desenvolvimento científico e tecnológico. Como demonstra Souza (2002), em razão da supracitada transformação produtiva mundial, com implicações tecnológicas sem precedentes, no Brasil, a necessidade de se conceber a educação profissional como uma questão fundamental para a formação para o mundo do trabalho coloca-se como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país.

Frigotto (2004) afirma que a educação profissional, deste modo, afigura-se como a mola propulsora do desenvolvimento tecnológico. O quadro atual da educação brasileira, contudo, está aquém das exigências do mercado mundial. A polivalência e a capacidade de desempenhar tarefas distintas com o máximo de competências e habilidades, para citar duas das características mais definidoras da tendência mundial, frequentemente não se concretizam.

Conforme afirmam Faria et al. (2008, p. 56), “é absolutamente necessário que o trabalhador possua conhecimento do seu ramo de atuação, que tenha cultura geral, compreenda os mecanismos produtivos”. Nesse contexto, os papéis do professor e do educando devem ser redimensionados, de forma que o primeiro seja reconhecido como mediador da construção do conhecimento, e o segundo,

inserido em uma formação calcada em princípios pedagógicos crítico-rationais. Por outro lado, a escola deverá tornar-se o *locus* da consolidação de identidades culturais e de formação profissional.

Regulamentação da Educação Profissional no Âmbito do Proeja e a Educação de Jovens e Adultos

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), originou-se do Decreto 5.478, de 26/6/2005, durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Essa iniciativa revela a decisão governamental de atender a demanda de oferta da educação profissional técnica de nível médio para os jovens e os adultos, que, geralmente, representam uma parcela de sujeitos que são excluídos do ambiente escolar, sobretudo do Ensino Médio regular.

Sob o nº 5.478/05, é instituído, no âmbito das instituições federais, o Proeja, que, no seu artigo 2º, estabelece que: “os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, no âmbito do Proeja, serão ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior” (Decreto Nº 5.478/2005). Com o Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, ampliou-se a abrangência do programa, passando a incluir o Ensino Fundamental. Faria et al. (2008) ressaltam que a abrangência também foi ampliada no que diz respeito à origem das instituições que podem ser proponentes de cursos no âmbito do Programa, permitindo sua adoção pelos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional. Confere-se ainda a este decreto a importante abertura da esfera pública federal à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com previsão de parcerias significativas com as redes públicas estaduais e municipais de educação, em uma ação coordenada

em favor da melhoria desta modalidade de educação. A necessidade de romper com o quadro gritante de analfabetismo, fator de exclusão social, é, talvez, uma das preocupações mais evidentes da investida consubstanciada no Proeja.

Os desígnios do programa, entretanto, têm sido frustrados por vários equívocos em sua execução. A extensão de sua oferta, do ente federal para as esferas estadual e municipal, não foi acompanhada da devida estruturação pedagógico-administrativa. O ensino profissional do Proeja ficou restrito às instituições federais, o que apresenta aos interessados uma barreira de ordem geográfica, em virtude do limitado número destas escolas no território nacional (Pinto, 2000). Outra limitação marcante reside na deficiência, ou mesmo ausência, da formação dos professores, o que acaba por concorrer, contrariamente ao intento, para o recrudescimento do atraso tecnológico (Frigotto, 2004). Nesse sentido, o Proeja pode ser lido como mais uma tentativa governamental em busca da legitimidade por meio de uma política educacional populista e desvinculada da realidade social objetiva. Não é, pois, difícil concluir que, ao longo da história, a escola pública tem sido um instrumento utilizado pela classe dominante para atender aos seus interesses de dominação social (Gadotti, 1979, 1992). A partir da análise desse contexto, Souza (2002, p. 57) afirma que “a formação profissional vem atender aos mecanismos sociais e políticos da reprodução das relações sociais fundadas na estrutura de dominação de classe”.

Nesse sentido, Gadotti (1992) ressalta que é necessário pensar um modelo de educação que faça superar as desigualdades históricas da sociedade brasileira. Conforme Gadotti (1997), o que se coloca como questão fundamental é a substituição do modelo de ensino vigente, caracteristicamente narrativo, enciclopedista, marcado por um psitacismo destrutivo, pelo ensino problematizador, bidirecional, que reconheça as especificidades culturais e sociais dos educandos e as incorporem no processo educativo dos mesmos. Em outras palavras, é preciso que se institua um ensino institucional que vise à interação efetiva entre professor e aluno, de tal modo que suscite no primeiro uma perspectiva

pedagógica *dialógica*, e, no segundo, o senso crítico, tão necessário à faculdade de formular raciocínios hipotético-dedutivos, convertendo-se, por este modo, em sujeito ativo na construção do conhecimento (Soares, 2010).

No campo da educação de adultos, a pedagogia brasileira ganha um alento promissor com o pensamento de Paulo Freire a partir de 1960. O construtivismo freiriano, valorizando a identidade cultural do educando e optando pela relação dialógica entre este e o professor, inspirou os principais programas de alfabetização do país (Gadotti, 1989). O trabalho de Freire, de um modo geral, direcionou diversas experiências na educação escolar, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos. Para Freire (1999), a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção esta que vai além do conhecimento dos conteúdos, bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, o que implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Ao modelo educacional dirigido apenas à preparação para o trabalho, submetendo-se, assim, aos anseios da classe dominante, Freire responde com a proposta da *autonomia* dos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Políticas Públicas e a Formação Continuada de Professores

As políticas públicas são, no entendimento de Chapani, (2010, p. 78), “ações realizadas pelo Estado por meio de mecanismos diversos que podem variar desde planos, programas, projetos e até incentivos ou inibições”. No caso específico do Brasil, dada a descontinuidade e ineficiência de tais políticas na área da educação, é evidente a convergência entre Estado e os interesses da classe dominante nacional. No caso da educação de jovens e adultos, “é importante ter em vista simultaneamente a dialética entre poderes, ou seja, entre a sociedade política e sociedade civil organizada” (Souza; Sales, 2011, p. 29).

A apatia da sociedade civil, organizada ou não, em relação à inexecutabilidade das sucessivas políticas públicas educacionais brasileiras, como também ocorre nas demais áreas sociais (saúde, segurança, urbanismo, etc.), se

nos apresenta, frequentemente, como um grande empecilho à superação deste quadro. É necessário, pois, mediante o empenho coletivo, construir mecanismos que minimizem a paralisia social. De acordo com Freitas (2003), isso nos coloca diante de um desafio que é o da elaboração, construção e efetivação de propostas concretas que visem à superação de processos desumanizantes e capazes de orientar para a construção de propostas que levem à emancipação da sociedade, buscando a melhoria para o coletivo.

Segundo Imbernón (2000), é de suma importância que tanto a instituição escolar quanto os profissionais que nela atuam, sobretudo os professores, realizem modificações em suas concepções e em seus *modus operandi* no sentido da adequação às transformações estruturais socioeconômicas que se desenrolam, de maneira mais intensa, nas três últimas décadas.

Diante disso, novas atitudes são exigidas do professor no momento atual: ensino mediado; opção pela interdisciplinaridade; busca da visão crítica com relação à estrutura curricular e aos conteúdos ministrados; incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação à prática pedagógica e o investimento na atualização científica, técnica e cultural. Todos estes componentes são indispensáveis ao processo de formação continuada (Gadotti, 2004; Lima, 2007; Gatti, 2008).

Nesse sentido, Perrenoud (2000) afirma que, na introdução de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em nova postura ante o conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância. Não se deve desprezar, contudo, a construção da identidade profissional, uma vez que este é um fator importante na formação. Pimenta (2001, p. 112) nos lembra que tal “identidade constrói-se pelo significado que cada professor confere à sua atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes e representações”.

Gatti (2008) define a formação continuada do professor como tudo o que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, sob vários ângulos, em qualquer grau de escolaridade. Para Gatti (2008, p. 51), o termo formação continuada tem ganhado nomes diferenciados como “*capacitação, qualificação, reciclagem, atualização, aprofundamento, treinamento, compensação, profissionalização*”. Afora as questões onomásticas, deve-se ter em mente que o fundamental é a qualidade desta formação continuada, pois, do contrário, esta não passa de um amontoado de técnicas e protocolos estéreis.

Nessa direção, Candau (1997, p. 57) assevera que “considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”. A autora ressalta, entretanto, ainda, que a formação continuada de professores da EJA:

Não tem incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica. Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural e étnica e às questões de gênero. Esta temática hoje é praticamente ignorada na formação continuada de professores (Candau, 1997, p. 67).

Desse modo, compreendemos que a formação continuada constitui um direito que deve ser resguardado a todos os professores em serviço. Esse direito, entretanto, nem sempre é garantido a todos, em decorrência de diversos fatores: pedagógicos, políticos, de interesse e articulação dos docentes, de organização do espaço e do tempo, dentre outras questões.

Os alunos da modalidade de EJA chegam à escola com um saber próprio, construído por meio de seus mecanismos de sobrevivência e de suas relações sociais empreendidas em seu cotidiano (Soares, 2003). Dessa forma, o contexto cultural deste aluno trabalhador passa a ser um elo entre a escola e o conheci-

mento, de forma que sejam minimizados o desinteresse com relação aos estudos, o fracasso escolar e os conflitos decorrentes de sua própria cultura, que, de certa forma, contribuem para elevar os índices de evasão escolar.

O profissional que trabalha com Educação de Jovens e Adultos deve, dentre outras coisas, valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos; Dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público; Perguntar o que os estudantes sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem, mesmo sem se dar conta disso, e a compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania (Soares, 2003, p. 130).

Segundo Moura (2001), a busca pelo resgate da autoestima, por parte dos estudantes da EJA, deve ser uma das principais metas a serem alcançadas pelos professores na Educação de Jovens e Adultos, independente da etapa de ensino. Barros (2003) ressalta que o professor deve assumir, portanto, a função de mediador da sua própria aprendizagem. Para tanto, a complexidade de ser professor na EJA perpassa não somente pela sua práxis, mas também pela sua interpessoalidade, posto que a construção de sua identidade está além do ambiente escolar e das abordagens de ordem metodológica e epistemológica.

Os estudantes jovens e adultos matriculados na EJA acabam exigindo do professor práticas educativas que levem em consideração a sua experiência acumulada e a sua bagagem cultural, além dos saberes disciplinares próprios do currículo. Essa modalidade de ensino, portanto, deve responder as suas expectativas e necessidades, a fim de se estabelecer uma íntima relação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o posterior uso que os estudantes farão deles em sua vida (Moura, 2001; Barros, 2003). É de suma importância, então, que os professores estejam cada vez mais preparados para lidar com situações as mais diversas possíveis no cotidiano escolar. Isso se dá, sobretudo, por meio de um melhor preparo destes por meio de cursos de formação continuada.

Considerações Finais

A desarticulação das cadeias produtivas em escala mundial, com a conseqüente reestruturação do caráter do trabalho, são fenômenos que impõem desafios grandiosos à sociedade global no limiar do século 21, muitos dos quais, no momento atual, são apenas vislumbrados por uma boa parte dos países. Os cidadãos das várias partes do mundo são admoestados e censurados pela globalização contemporânea, caso suas tentativas de adequação à nova dinâmica mundial não produzam êxito. A característica singular da globalização de nossos tempos reside na tentativa empírica e simbólica de construção de um único espaço unipolar de dominação.

No âmbito específico das políticas públicas brasileiras da Educação de Jovens e Adultos, um dos seus maiores desafios é a inclusão e a manutenção dos estudantes na escola e, posteriormente, a sua inserção no mercado de trabalho. Embora a retórica governamental se esforce em nos fazer crer na autenticidade do caráter emancipador de tais políticas, ao confrontá-las com os indicadores o que prevalece é o seu aspecto compensatório e fragmentário, revelando, portanto, a inequívoca urgência da necessidade de um redimensionamento político. Qual o real significado destas políticas? A quem se destinam? Estes são questionamentos que, por si só, sustentariam uma ação social contestatória.

A discussão acerca deste tema permitiu-nos verificar que as políticas formuladas para a educação profissional no Brasil, sobretudo da EJA, têm fracassado consideravelmente, e isto em virtude, principalmente, da substituição das políticas de Estado pelas políticas de governo. Uma educação para o desenvolvimento e para a democracia deveria possibilitar o crescimento da capacidade intelectual e de uma estrutura cognitiva que permitisse ao homem e à mulher a discussão corajosa dos problemas do seu tempo.

Finalmente, no tocante aos aspectos pedagógicos, detecta-se a escassez de docentes qualificados para o trabalho com jovens e adultos e a ausência de estratégias metodológicas direcionadas para os discentes, ambas produto da miopia das políticas públicas vigentes. Embora o Documento Base do Proeja

explícite a ampla oferta de cursos de capacitação, bem como de Pós-Graduação, *latu e strictu sensu*, para professores que atuam nesta modalidade de ensino, entretanto administrativos dificultam sobremaneira o ingresso dos docentes nas referidas formações continuadas.

Em razão do que expusemos até aqui, não há outro modo para que as políticas públicas educacionais brasileiras sejam exitosas, senão rompendo o silêncio sobre a interferência do campo econômico na seara educacional, ou seja, a vitalidade da educação não se circunscreve aos muros da escola ou aos gabinetes governamentais. Assim sendo, podemos destacar que não há ensino de qualidade, reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

Referências

- ANTUNES, R. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.
- AMBROSINI, T. F. Políticas públicas educacionais emancipatórias: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional frente ao desafio da emancipação humana. *Revista Linhas do Pós Graduação em Educação (PPGE)*. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 166-186, jan./jun. 2012.
- BARROS, A. M. A. *A formação dos professores que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re) velada*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9 394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos*. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília: CNE; CEB, 2000.
- _____. Ministério da Educação. *Decreto 5.840/2006*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Decreto 5478/2005*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Documento Base – Programa Nacional de Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – formação inicial e continuada*. Brasília: Setec, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2014

BRITTO, L. P. L. Educação de adultos: formação x pragmatismo. *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 53-60, 2008. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_3_Percival.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CANDAU, M. V. *A didática em questão*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRANO, P. C. R. Juventude: as identidades são múltiplas. *Rev. Juventude, Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-27, 2000.

CHAPANI, D. T. *Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação Educação para a Ciências, Bauru, 2010.

FARIA, L. C. et al. Uma reflexão sobre o trabalho e a educação profissional no Brasil. *Revista Científica digital da FATEC*, ano I, vol. I, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1.095-1.124, dez. 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2014.

FREITAS, R. C. O. *Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-IFES*. 306 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo Cortez, 2005.

- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1979.
- _____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1992.
- _____. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- _____. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2004.
- GATTI, B. A. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2008.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- LIMA, L. A. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MOLL, J. Apresentação. In: MOLL, J. *Educação de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- MOURA, D. H. A (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, A. F. R. de. *Currículo e cultura no Ensino Fundamental de jovens e adultos*. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.
- PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11. ed. São Paulo. Cortez, 2000.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PRATTI, J. C. *Projeja: Política pública e a formação continuada de professores*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Curso de Especialização em Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Porto Alegre, 2009.
- SOARES, L. J. G. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença*. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, C. V. C. O. *Intervenção pedagógica do professor em ambientes informatizados de aprendizagem*. Vitória da Conquista, BA: Ed. Uesb, 2010.

SOUZA, J. S. *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, J. S.; SALES, S. R. *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOSCANO, M. *Introdução à sociologia educacional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Recebido em: 18/8/2014

Aceito em: 17/8/2015.