FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)*

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF THE NATIONAL PROGRAM FOR INTEGRATION OF PROFESSIONAL EDUCATION WITH THE BASIC EDUCATION IN THE MODE OF EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS (PROEJA)

EDUCACION PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE PROGRAMA NACIONAL PARA LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN Y ADULTOS JÓVENES (PROEJA)

Simone Costa Miranda Araújo
Vitória Raquel Pereira de Souza
Jairo Ives de Oliveira Pontes

Resumo: Qualificação continuada de professores se constitui em uma pesquisa de caráter explicativa e bibliográfica. Relata a trajetória da Educação Profissional e a formação dos profissionais que trabalham com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), bem como a importância desta formação para o alcance dos objetivos propostos nos cursos que estão sendo implantados. Cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas que pautem o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e adulto em situações de aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, o processo de construção de conhecimentos inclui uma dimensão individual (da autoformação) e uma dimensão social (do diálogo com outros), tratando-se, então, de um construir crítico - contextualizado, que integra contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas e políticas.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. PROEJA. Formação continuada.

Abstract: This is a research of explanatory and bibliographical kind. It reports the trajectory of Vocational Education and training for professionals working with the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Youth and Adults Education (PROEJA) and the importance of training to achieve the proposed objectives in courses that are being implemented. Every day increases the demand for social policies that guided the development of actions based on epistemological principles that result in well-established theoretical body and respects the social, economic, cultural, cognitive and affective dimensions of young and adult in school learning situations. Under that perspective, the process of building knowledge includes an individual dimension (the self) and a social dimension (in dialogue with others), being this way, a critical building - contextualized, which incorporates philosophical, sociological, psychological and political contributions.
Keywords: and Adult education. Professional Education. PROEJA. Continuing education.

Resumen: Calificación permanente de los profesores es una investigación de carácter explicativo y bibliográfico. Informa la trayectoria de la educación y la formación de los profesionales que trabajan con el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) y la importancia de la formación para alcanzar los objetivos propuestos en los cursos que se están desplegando. Cada día aumenta la demanda de las políticas públicas que guían el desarrollo de acciones basadas en principios epistemológicos que dan lugar a cuerpo teórico bien establecido y respeta las dimensiones sociales, económicas, culturales, cognitivos y afectivos de jóvenes y adultos en situaciones de aprendizaje en la escuela. En consecuencia, el proceso de construcción del conocimiento incluye una dimensión individual (el yo) y una dimensión social (en el diálogo con otros), desde entonces, un edificio crítica - contextualizados, que incorpora las contribuciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y políticas.
Palabras clave: Educación de adultos y jóvenes. Educación Profesional. PROEJA. Educación continua.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual passa por profundas mudanças em todos os setores e, como não poderia deixar de ser, a educação é um dos segmentos mais afetados. O mundo do trabalho, conseqüentemente, não poderia ficar de fora deste contexto, uma vez que está exigindo profissionais qualificados com competências e habilidades para romper os obstáculos, garantindo seu ingresso e permanência no mercado de trabalho, que atualmente está bastante competitivo. Vislumbra-se assim,

* Artigo recebido em julho 2010
Aprovado em outubro 2010

a construção da autonomia dos profissionais da educação, incentivando-os a um processo constante de auto-avaliação, possibilitando-os detectar seus avanços e necessidades, de modo a propiciar momentos de reflexão, que subsidiarão a prática diária.

Dessa forma, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, é uma política orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de Nível Médio) à educação geral (no Nível Fundamental e Médio desenvolvida na modalidade consagrada a jovens e adultos) e deve apoiar-se no fazer coletivo em que as decisões são resultantes da atuação de todos os envolvidos, na busca de um objetivo comum que seria a formação inicial e continuada necessária ao crescimento profissional e pessoal dos educadores, contribuindo para a construção de políticas públicas mais consolidadas para a Educação Profissional/PROEJA (BRASIL, 2006).

Entretanto, a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas que pautem o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e adulto em situações de aprendizagem escolar. Por isso, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o PROEJA emana do entendimento de que, no campo da Educação Profissional, devem ser construídas políticas que apontem para articulação dessa esfera educacional com a educação básica e com o mundo do trabalho, no marco de uma efetiva interação com outras políticas públicas, com o fim de contribuir para a garantia do direito de acesso dos cidadãos à educação básica, independentemente de faixa etária, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, conforme pensamento de Paulo Freire (1980), o processo de construção de conhecimentos inclui uma dimensão individual (da autoformação) e uma dimensão social (do diálogo com outros), tratando-se, então, de um construtivismo crítico e contextualizado, que integra contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas e políticas. O educando é sujeito construtor do próprio conhecimento, num processo de diálogo entre sujeitos cognoscentes (educador/educando/grupo escolar/social). O respeito ao homem como sujeito é visível no pensamento de Freire (1980, p.57), quando menciona que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Baseado neste contexto chegou-se ao seguinte problema: até que ponto os professores que ministram aulas no PROEJA, nas escolas estaduais em São Luís (MA), estão capacitados (qualificados) para esta realidade de ensino? (Figura 1).

Dessa forma, é relevante mencionar que a formação continuada destes profissionais é uma exigência do trabalho docente, pois, propõe elementos teórico-metodológicos que têm contribuído com a construção de novas práticas formativas. Considerando assim, o professor sujeito da ação, valorizando suas experiências pessoais e profissionais, bem como possibilita que, no processo formativo, venha re-significar saberes e conseqüentemente atribuir novos significados a sua prática, na medida em que compreende e enfrenta os desafios que estão postos no cotidiano de suas atividades. Contudo, é importante avaliar do ponto de vista teórico, como ocorre a formação continuada dos docentes que ministram aulas no PROEJA, uma vez que ela irá contribuir com a efetivação do programa, além de ter um peso significativo na construção de uma educação de qualidade.

Dessa forma, a pesquisa ora apresentada, caracteriza-se quanto aos fins por ser explicativa, visando esclarecer qual a importância/impactos da formação continuada para os professores do PROEJA, articulação teoria e prática e consequentemente melhoria da qualidade da educação (VERGARA, 2003). E quanto aos meios é bibliográfica, baseada em estudo sistematizado com base em materiais já publicados, tais como revistas, livros, sites. Visando à concretização da pesquisa, será abordada a historicização da trajetória da Educação Profissional, situando o PROEJA no Brasil, bem como uma reflexão de como se desenvolve a formação destes docentes.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: antecedentes

Fazendo uma retrospectiva da história da educação brasileira, podemos mencionar que ela evolui de acordo com os acontecimentos ocorridos na própria História da educação no

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DE MODALIDADES E DIVERSIDADES EDUCACIONAIS
SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RELAÇÃO DAS ESCOLAS COM O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA

URE	MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO	N.º DE ALUNOS	N.º DE PROFESSORES	CURSO
BACABAL	Bacabal	CE Camélia Viveiros	Centro	42	08	Técnico em Informática
CAXIAS	Coelho Neto	CE Dep. Mauro Bezerra	Olho da Guia	35	02	Técnico em Serviços Públicos
PEDREIRAS	Pedreiras	CE Mª de Fátima Nascimento	Chicote	80	08	Técnico em Contabilidade
SANTA INÊS	Santa Inês	CE Josué Diniz Alves	Centro	35	06	Técnico em Agente Comunitário de Saúde
VIANA	São João Batista	CE Dep. José Ribamar Dominici	Centro	30	04	Técnico em Agente Comunitário de Saúde
SÃO LUÍS	Paço do Lumiar	CE Domingos Vieira Filho	Maiobão	58	07	Técnico em Comércio e Varejo
	São Luís	CE Geraldo Melo	COHAB	51	10	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
		CE Manoel Beckman	Bequimão	52	11	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
URE	**MUNICÍPIO**	**ESCOLA**	**BAIRRO**	**N.º DE ALUNOS**	**N.º DE PROFESSORES**	**CURSO**
SÃO LUÍS	São Luís	CE Maria Mônica Vale	Vinhais	35	10	Técnico em Serviços Públicos
		CE Gonçalves Dias	Fátima	35	08	Técnico em Agente Comunitário de Saúde
		CVT Estaleiro Escola	Tamancão	105	11	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Técnico em Eletrotécnica Técnico em Construção em embarcações artesanais
TIMON	Timon	CE Higino Cunha	Centro	35	12	Técnico em Informática
T O T A L				**593**	**97**	

Figura 1: Quadro de Matrícula 2010
Fonte: Maranhão (2010)

Brasil. A primeira aconteceu com a chegada dos portugueses que trouxeram um padrão de educação próprio da Europa: a moral, costumes, religiosidade européia e métodos pedagógicos, que funcionaram durante o período de 1549 a 1759. Quando o Marquês de Pombal expulsou os portugueses, tentaram inverter a situação caótica vivenciada pela educação por meio das aulas régias e subsídio literário, mas nada adiantou (BELLO, 2001).

No que se refere à Educação Profissional, sua concepção era de que a herança escravocrata deixa a representação de que qualquer trabalho que exija esforço físico e manual consiste em um trabalho desqualificado. No Brasil, houve o predomínio das práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho. Os colégios e residências dos jesuítas (colégios oficinas) tornaram-se os primeiros núcleos de formação profissional.

No período Pombalino (1760-1808), as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, por isso, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Com o alvará de 28 de junho de 1759, suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias e criou as aulas régias de Latim, Grego e Retórica (BELLO, 2001).

Como nos dias atuais, os professores da época geralmente não tinham preparação para a função, eram indicados e chegavam a se tornar vitalícios de suas aulas régias. Com isso, a educação brasileira ficou quase que totalmente estagnada.

Em 1822, no Período Imperial, D. Pedro I proclamou a Independência do Brasil e, em 1824, outorgou a primeira Constituição Brasileira, a qual em seu Art. 179, diz que a "instrução primária é gratuita para todos os cidadãos". Para que esta instrução acontecesse, houve tentativa de suprir a falta de professores instituindo o Método Lancaster, ou do "ensino mútuo", em que um aluno treinado ensinava um grupo de dez alunos sob a vigilância de um inspetor (BELLO, 2001)

Em 1826, um Decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias e em 1827, um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Foi criado, em 1837, o Colégio Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário, o qual até o fim do Império não conseguiu atingir tal objetivo (BELLO, 2001).

A concepção da Educação Profissional no Período Imperial e Início da República, caracterizou-se por ser compensatória e assistencialista, destinada aos pobres, tinha como objetivo dar à pobreza um caráter mais digno. Nas Associações Civis objetivou a formação para o trabalho artesanal, qualificado e socialmente útil.

Nesse período, merece destaque a Criação do Colégio de Fábricas (aprendizes vinham de Portugal), por D. João VI e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por D. Pedro II; as Academias Militares (Exército e Marinha), Casas de Educandos Artífices (1840-1856) e Liceus de Artes e Ofícios (1858-1886) e a Criação de redes de escolas profissionais destinadas aos setores populares urbanos que iriam se transformar em trabalhadores assalariados (precisavam de qualificação e disciplinamento).

Quanto ao período da Primeira República (1889-1929), houve várias Reformas, dentre elas a de Benjamin Constant, que tinha como princípios orientadores a liberdade, laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária, previa a transformação do ensino, formando alunos para os cursos superiores e não apenas preparador e substituição da predominância literária pela científica.

Reforma Rivadávia Correa tinha como objetivo que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não simples promotor a um nível seguinte. Retomou a orientação positivista, que prega a liberdade de ensino, abolição do diploma em troca de um certificado de assistência, aproveitamento e transferência dos exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Seus resultados foram desastrosos para a educação brasileira (PILETTI, 1996).

Além das Reformas mencionadas, no que se refere à educação, foram realizadas outras de abrangência estadual, como as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, Francisco Campos e Mario Casasanta, em Minas Gerais, em 1927 e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal – atual Rio de Janeiro (ARANHA, 1996).

Nesse período, o ensino profissionalizante, desarticulado do sistema de educação na primeira República, repetia os padrões de um sistema de ensino que era implantado no Brasil, desde a vinda dos colonizadores, e tinha como principal finalidade a formação dos filhos da elite.

O Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituiu oficialmente a Educação Profissional no Brasil, foi sancionado por Nilo Peçanha, que criou 19 escolas técnicas profissionais denominadas de Escolas de Aprendizes

Artífices com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. Essas escolas passaram a oferecer obrigatoriamente cursos noturnos para trabalhadores. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio (BELLO, 2001; WITTACZIK, 2007).

As iniciativas de formação docente, especificamente para a Educação Profissional, tiveram início em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e ofícios Wenceslau Brás.

Na década de 30, segunda República, a Educação de Jovens e Adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil, momento em que a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização. Com a Revolução de 30, houve exigência de mão-de-obra especializada e para que isso acontecesse foi preciso investir na educação.

Assim, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona Decretos (Reforma Francisco Campos) organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Esta década é considerada referencial histórico para a Educação Profissional do Brasil, pois configurou o início da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (BELLO, 2001).

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. E em 1934, a nova Constituição (segunda da República) prioriza a educação como sendo direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos e em 1937 (Período do Estado Novo) destaca o ensino pré-vocacional e profissional e propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Continua a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

Já na década de 40, houve a ampliação da educação elementar, inclusive da Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, tem sua identidade definida tendo a forma de Campanha Nacional de Massa, a Campanha de Educação de Adultos. Segundo Freire, nos anos 40, essa modalidade de ensino era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural (BELLO, 2001).

Em 1942, houve a implementação da Reforma Capanema e aconteceram as Reformas que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, compostas por Decretos-lei que criou um sistema paralelo de Educação Profissional representado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Agricultura (SENAR) e Serviço Nacional de Transporte (SENAT). Ainda em 1942, aconteceu a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas Federais e, em 1959, a criação da Rede Federal de Ensino Técnico, com estatuto de autarquia para as instituições vinculadas a elas (PILETTI, 1996).

No período da Nova República (1946), a nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30 (BELLO, 2001).

Merece destaque nesse período a realização da I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) que aconteceu em Elsinore, Dinamarca, no ano de 1949, marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra. Desde então, a cada 10 anos, aproximadamente, especialistas e gestores de políticas educacionais reúnem-se para avaliar iniciativas e tendências, fixando diretrizes para a Organização das Nações Unidas (UNESCO) e recomendações aos países. As decisões das conferências internacionais têm caminhado à frente das reformas educativas implementadas ao redor do mundo (IRELAND, 1999).

Na década de 50, a Educação de Jovens e Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgiram no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional). Dando continuidade, na década de 60, o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização e educação popular do país.

Conforme previsto, após 10 anos, aconteceu a II CONFINTEA, realizada em Montreal, Canadá, em 1960, a qual retratou o contexto de mudança e crescimento econômico do período, priorizando a alfabetização e propondo a integração da educação de adultos aos sistemas (IRELAND, 1999).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 de 1961, a educação nacional foi estruturada da seguinte forma: ensino pré-primário (escolas maternais e jardins da infância); ensino primário, com quatro anos de duração, com possibilidade de serem acrescidos mais dois anos, através de programas de artes aplicadas; ensino médio, subdividido em dois ciclos: ginasial (de quatro anos) e colegial (de três anos), ambos compreendendo o ensino secundário e o técnico (industrial, agrícola e formação de professores); Ensino Superior, com a mesma estrutura do anterior (ROMANELLI, 2002).

No que se refere à formação de professores, em seu artigo 59, foram estabelecidos dois caminhos distintos: aos que se destinavam ao Magistério no Ensino Médio, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os cursos especiais de educação técnica aos que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico.

Em 1964, o Regime Militar espalhou na educação o caráter antidemocrático. Nesse período aconteceu a expansão das universidades no Brasil e para acabar com os "excedentes", criaram o vestibular classificatório. No mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos.

Em 1965, o conceito de alfabetização funcional ganhou evidência no Congresso de Ministros de Teerã, constituindo-se em referência para o Programa Mundial de Alfabetização implementado pela UNESCO, entre 1967 e 1975.

Quando em 1967, o governo assumiu o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores, lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com objetivo de erradicar o analfabetismo, propondo princípios opostos aos de Paulo Freire (ARANHA, 1996). E em 1969, surgiram várias campanhas massivas de alfabetização.

Também, nesse ano, foi autorizado o Parecer nº 12, primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela Lei nº 4.024/61, o qual teve basicamente o objetivo de estabelecer a finalidade destes cursos (BRASIL, 1961).

Na década de 70, o Sistema MOBRAL, expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram desse programa, o mais importante foi o Programa de Educação Integrada (PEI), sendo uma forma condensada do antigo curso primário. No final dessa década, o tema formação de professores passou a ser destaque nas conferências e seminários sobre educação em todos os países.

Em 1971, instituiu-se a Lei nº 5.692/71 que criou a profissionalização compulsória e dedicou pela primeira vez na história da educação um capítulo para o ensino supletivo e recomenda aos Estados atender jovens e adultos. Nela a modalidade adulta de educação visava "suprir a escolarização regular para adolescente e adulto, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria". Aqui, fica bastante claro o sentido de suplência como "correção" de uma deficiência educativa de responsabilidade do indivíduo. Portanto, caberia ao Estado colocar-se à disposição para auxiliar "generosamente" nessa promoção escolar (BRASIL, 1971).

Novo destaque foi dado à Educação para Jovens e Adultos (EJA), em 1972. A educação permanente foi a expressão chave da III CONFINTEA realizada em Tóquio, onde foi discutida a vinculação do sucesso de programas educativos ao desenvolvimento econômico-social e à participação dos excluídos. Essa também foi a tônica da 19ª Conferência Geral de Nairóbi, que em 1976 recomendou a combinação de sistemas formais e não-formais de ensino, a fim de erradicar o analfabetismo e promover a plena cidadania (IRELAND, 1999).

A década de 80 foi marcada por emergência dos movimentos sociais e início da abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização e a tecnologia educacional passou a ser muito questionada, na época foram privilegiados o caráter político pedagógico e o compromisso do educador com as classes populares. Depois dos primeiros anos desta década, houve maior preocupação com a formação técnica do professor, sendo formados sob dois aspectos distintos e indissociáveis, a competência técnica e o compromisso político.

Em 1982, o Estado extinguiu a profissionalização compulsória (Decreto nº 7.044/82) e em 1988, com a promulgação da Constituição, representantes da sociedade vinculados

às questões educacionais subsidiaram a elaboração, sob a responsabilidade de Dermeval Savianni, de um anteprojeto visando à construção da nova LDB. Este teve como base conceitual a tradição crítica e dialética e, para o Ensino Médio, as orientações do Ensino Politécnico. Entretanto, prevaleceram as orientações do substitutivo de Darcy Ribeiro, que estava em sintonia com as propostas de uma educação assentada no neoliberalismo, como base da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

No ano de 1985, desacreditado, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar (SAVIANI, 2008), que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. O desencanto com a crise econômica e seu impacto sócio-educacional marcou a IV CONFINTEA realizada em Paris, em 1985 (IRELAND, 1999).

O período de 1986 teve vários projetos na área da educação, dentre eles o Exame Nacional de Cursos e o seu Provão (muito criticado), segundo o qual os alunos das universidades tinham que realizar uma prova ao fim do curso para receber seus diplomas.

No ano de 1990, foi realizada a Conferência de Jomtien, Tailândia, que operou o conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para adequar aos diferentes contextos sócio-culturais à promessa de educação para todos.

Em 1996, LDB nº 9.394/96 dedica dois artigos (arts. 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria. Além disso, referenda a noção de competência e entre as mudanças, o Ensino Médio passa a fazer parte da Educação Básica (art. 21). O ensino técnico volta a desvincular-se do Ensino Médio para "integrar-se" às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, (art. 39) (BRASIL, 1996b).

Desse modo, o Ensino Médio destina-se à preparação básica para o trabalho e a cidadania, enquanto a formação técnica, a estudos específicos que habilitem para uma profissão técnica ou preparem para *postos de trabalho* definidos, em escolas técnicas e profissionais.

Ao conceder autonomia às escolas para elaboração de seu projeto pedagógico, o artigo 40 estabelece que a Educação Profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.

Com a LDB nº 9.394/96, a Educação Profissional tem como objetivos, além da formação de técnicos de nível médio, a qualificação e a requalificação para trabalhadores com qualquer escolaridade. Altera o que era estabelecido para o Ensino Médio na Lei nº 5.692/71, em que o antigo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Essa alteração se dá quando é determinado que a educação escolar e, conseqüentemente, o Ensino Médio, deve vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (parágrafo 2º do art. 1º) (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a Educação Profissional diferenciada é prevista na Lei nº 9.394/96 quando ela diz que tanto a educação escolar quanto o Ensino Médio devem auxiliar para a preparação e orientação básica de sua integração no mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo.

A LDB se constitui num marco importantíssimo para a Educação Profissional, uma vez que as anteriores tratavam apenas parcialmente, como era na época da Lei nº 5.692/71, com o segundo grau profissionalizante.

Em 1997, aconteceu na Alemanha/ Hamburgo, em julho, a V CONFINTEA, promovida pela UNESCO, a qual contou com representações de 170 países. Essa conferência representou um importante marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. Resultaramdesse evento dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que tratam do direito à "educação ao longo da vida" (IRELAND, 1999).

Outro fato importante é a reforma da Educação Profissional no Brasil que aconteceu em função da mudança da base tecnológica do processo produtivo, dentro de uma visão neoliberal, na qual a qualidade estava vinculada à relação custo benefício. Segundo a reforma, as escolas não deveriam reprovar os alunos e aqueles matriculados no ensino técnico não deveriam prestar vestibular. Por isso, nesse ano, com a publicação do Decreto nº 2.208/97, que normatizava os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nasceu a Reforma da Educação Profissional. A estrutura que a Educação Profissional passou a ter a partir da LDB/96 e do Decreto nº 2.208/97 representa uma regres-

são ao dualismo e exacerbação da fragmentação (FRIGOTTO, 2002).

No ano de 2000, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução nº 01/2000 – CNE (BRASIL, 2000).

Em relação à educação, a década de 1990 é caracterizada pela grande interferência dos organismos internacionais – Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e no âmbito da Educação Profissional, isto se reflete na instituição do Decreto nº 2.208/97, que efetiva a separação, no interior da Rede Federal, do conhecimento geral e conhecimento profissional (BRASIL, 1997).

Em 2005, o Decreto nº 5.478, de 24/07 institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2007b).

Posteriormente, no ano de 2006, foi instituído o Decreto nº 5.840, de 13/2007, o qual revoga o anterior e passa a denominar o PROEJA como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Algumas das principais mudanças foram: a ampliação da possibilidade de adoção de cursos em instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e a ampliação de sua abrangência, possibilitando também a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA (BRASIL, 2006).

O PROEJA tem como objetivo oferecer aos jovens, adultos e idosos trabalhadores oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio e à Educação Profissional, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e profissional de qualidade, buscando resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectivas de uma formação integral.

Sua implementação compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de Educação Profissional que são: expansão da oferta pública dentro da concepção de formação integral do cidadão – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico, tecnológico, histórico e social – trabalho, ciência e cultura e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social (BRASIL, 2007a).

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, as funções atribuídas a essa modalidade de ensino são as funções reparadoras que restauram o direito à educação de qualidade a todos os que não tiveram acesso à escolaridade básica na idade apropriada; a equalizadora com implementação de políticas educacionais que garantam o retorno e a permanência dos jovens e adultos nos espaços escolares e a qualificadora que constitui o próprio sentido da EJA.

Assim, considera-se que quando tiver ocorrido à democratização da sociedade e da educação, as outras funções serão desnecessárias, permanecendo o aprender a aprender, a educação permanente, com conteúdos a partir de um currículo dinâmico. Diante de todos os fatos, é valido ressaltar que a educação destinada aos jovens e adultos, vem consolidando uma mudança de paradigma, superando a compreensão de que EJA é apenas alfabetização, sem políticas públicas definidas e com ações compensatórias e intervenções pontuais. É preciso reconhecer o direito à educação básica para todos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA:
possibilidades e limites no PROEJA

Essa trajetória intenta apontar brevemente dentro da História da Educação do Brasil como ocorreu e tem ocorrido a formação dos educadores que trabalham com a EJA. Desse modo, destaca-se que com a vinda da Família Real, foram abertas Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, Biblioteca Real e a Imprensa Régia com o propósito de treinar os professores.

A educação indígena (1549 a 1759) foi interrompida com a chegada dos jesuítas, em março de 1549 e, no Brasil, a companhia de Jesus dedicou à pregação da fé católica e ao trabalho educativo/método pedagógico, as escolas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o Ratio Studiorum. Além de ensinar as primeiras letras, havia os

cursos elementar, secundário (Letras e Filosofia) e superior (Teologia e Ciências Sagradas) para formação de sacerdotes (BELLO, 2001).

A questão da formação do professor em EJA vem sendo debatida desde o início da década de 50, principalmente pelos pesquisadores e estudiosos em Educação Popular. Esta preocupação também está muito presente na concepção pedagógica de Paulo Freire que, em suas obras, chama a atenção para a formação dos educadores, principalmente em Pedagogia da Autonomia. Essa formação deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino, já que os alunos adultos exigem do professor, além dos saberes disciplinares, práticas educativas que aproveitem a sua herança cultural e a experiência acumulada, fazendo a ponte entre os saberes populares e o conhecimento científico estabelecido.

No final da década de 80, o termo reciclagem esteve presente, contudo surgiram várias criticas que consideravam esse tipo de treinamento insuficiente, eventual, fora da realidade do (a) educador (a) visando apenas a fazer um ajuste da mão de obra. Assim, significa "[...] ato ou efeito de reciclar e novo ciclo de aprendizagem ou treinamento, para atualização dos conhecimentos ou habilidades" (FERREIRA, 2000, p. 586).

Já o termo treinamento significa: "[...] exercitar, adestrar, exercitar para jogos desportivos ou para outros fins" (FERREIRA, 2000, p. 685). Segundo Marin, treinamento lembra adestramento de animais, que por sua vez refere-se quase que exclusivamente a exercícios de músculos com finalidades meramente mecânicas, embora seja possível ponderar o uso dessa expressão na educação uma vez que é necessário aos profissionais da área de Educação Física, treinarem para obter agilidades musculares ao instruir e estudar novas técnicas da modalidade esportiva.

Outro termo aperfeiçoamento significa "[...] tornar-se [mais] perfeito adquirir maior grau de instrução ou aptidão" (FERREIRA, 2000, p. 51). A perfeição denota não ter falhas, portanto uma concepção indevida para educação que sofre influências de variados setores da sociedade, bem como da própria visão do professor, escola, dentre outros. Falar de perfeição é atingir uma terminalidade inexistente no homem ou na mulher, pois [...] se funda na educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1997, p. 58).

O Decreto nº 2.208/97 regulamenta os artigos da LDB referentes à Educação Profissional, interpreta no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente pela experiência profissional e que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço mantendo a admissão de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997).

As exigências, na área educacional, apesar da finalidade diferenciada, são afirmadas pelas entidades e profissionais que buscam a qualidade social. Atualmente, a (re)significação da atuação profissional, em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão.

São muitos os avanços e as contribuições teóricas que permitem aos formadores desenvolver ações que levam em conta a inserção dos professores no contexto sócio-histórico e tem como função transmitir o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade. Por isso, refletir sobre formação continuada é fundamental para o entendimento sobre a qualidade da educação, especialmente no que se refere ao PROEJA que promove a formação técnica dos futuros profissionais de nossa sociedade.

Quão relevante é o exercício da docência, pois não pode ser realizada por qualquer um, é necessário que sejam profissionais com competência técnica e teórica e que, acima de tudo, compreendam que *não estão acabados*, no sentido de apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos e/ou historicamente acumulados pela humanidade, que atendam à demanda do mercado de trabalho, bem como a uma formação para a vida (FREIRE, 1997).

Para Freire (2001, p. 42) aquele que "[...] ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo". De acordo com o mencionado nos deteremos à releitura desta frase: *formação que se funda na análise crítica*

de sua prática, para que o professor possa realizar esta análise, não basta a formação continuada em si, o mesmo necessitará de um conjunto de elementos que podem contribuir para a potencialização de sua atuação profissional com responsabilidade e ética, como: gestão participativa, engajamento no projeto político pedagógico da escola, identificação com a Educação de Jovens e Adultos dentre outros (CIAVATTA, 2006).

A formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser (FREIRE, 1980). Quando a reflexão permear a prática docente e de vida, a formação continuada será exigência *sine qua non* para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade. Dentre seus objetivos propõe novas metodologias e coloca os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseguintemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído em seu dia-a-dia (PERRENOUD, 2000).

A atividade docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a quais se pensam as atividades. O professor, antes de executar seu processo de ensino, projeta-o e antecipa seus resultados.

Entretanto, não basta que a atividade docente seja intencional e planejada, pois assim o professor não cumpriria o seu papel de agente social de mudança, que ao transformar uma dada realidade, transforma a si próprio e aos outros.

Nesse sentido, toda atividade prática "é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social [...]. Sem essa ação real, objetiva sobre a realidade, [...] não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivante" (VÁZQUEZ, 1977, p. 194).

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. A formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise (NÓVOA, 2002).

O professor deve ter bastante inteligência, tempo e decisão para procurar embasar-se teoricamente, observar a prática e tirar lições, melhorando seu desempenho, pois segundo Demo (2006, p. 27): "Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras".

A formação continuada precisaria, ainda, estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos apenas. Reforça-se o que Nóvoa (1998) já dizia, isto é, a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores na condição de consumidores, pouco ou nada acrescentam na reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. Existe um espaço fundamental de negociação que estaria construindo os elos de significação pretendidos.

Os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta reforçam espaços e tempos já institucionalizados. Nessa perspectiva, fala-se ainda sobre as possibilidades de motivação que os processos de sistematização de práticas pedagógicas dos professores promovem, além da sua socialização por meio da escrita. Enfatiza-se a idéia de que essas tentativas de sistematização situam a pesquisa com princípio de formação, localizando concretamente o papel da produção científica e da postura de um professor – acadêmico, na Educação Profissional.

Dessa forma, ao indicar a sistematização das práticas pedagógicas está apontando indubitavelmente para a valorização do planejamento como instrumento condutor do trabalho do professor bem como aporte de pesquisa, pois só a partir da análise daquilo que pensa, projeta e executa poderá retomar pontos de embates técnicos pedagógicos que são necessários para a consolidação do processo ensino e aprendizagem de qualidade e ainda da constituição didático pedagógica de um bom profissional; alguns desses elementos seriam: relação professor-aluno, currículo, avaliação, metodologia, gestão de sala de aula, projeto político pedagógico e conteúdo.

Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir, com pretensão de garantir a eficiência

e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro.

É essencial enfatizar que o planejamento de ensino implica, especialmente, em uma ação refletida: o professor elaborando uma reflexão permanente de sua prática educativa. Assim tem características que lhes são próprias, isto, particularmente, porque lida com os sujeitos apreendentes, portanto sujeitos em processo de formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didática pedagógica (ALARCÃO, 1996; VASCONCELOS, 2006).

Essa concepção de estrutura da organização se relaciona com o conceito de empoderamento (*Empowerment*) tão falado, e que na realidade significa: poder com os outros, poder em conexão, poder em relação. Esse conceito nasce de uma proposta de desenvolvimento sinérgico e não hierárquico, que se estabelece através de relações mútuas de poder entre o pensar e o agir, o decidir e o executar, assumindo como princípio que a efetividade de um processo está na capacidade de entender que o poder emana da responsabilidade de cada um e não da posição hierárquica que ocupa na organização. Todos têm um nível de responsabilidade, que se transforma em co-responsabilidade na tomada e execução das decisões (FREIRE, 1980; MORALES, 2003; ROMÃO, 2002).

O planejamento participativo não dispensa uma coordenação que vai exercer um papel de liderança que é o de articular e catalizar os diferentes interesses e potenciais, no sentido de que cada parte envolvida tenha uma forma de participação nas deliberações e se responsabilize pelos resultados. A liderança é incentivadora, dinamizadora, facilitadora do processo, tendo como principal instrumento a informação e a formação nos mais diferentes níveis. Trabalhar um processo participativo de planejamento permite maior consciência sobre a missão da organização, melhor entendimento da estrutura da organização e da relação do ambiente interno com o contexto social, econômico e político.

Outro fator relevante para a reflexão do professor é a avaliação, porque de nada adianta mudar ferramentas, se o professor continuar classificando os alunos em bons e maus. Quem quer fazer uma avaliação mais justa para ajudar o aluno a superar suas dificuldades pode começar mudando sua intenção no ato de avaliar (BARBERÁ, 2004).

Avaliar é localizar necessidades e se comprometer com sua superação. Em qualquer situação de vida, a questão básica da avaliação é o que se está avaliando? No sentido escolar, ela só deve acontecer para haver intervenção no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor deve estar atento para sua metodologia. Vasconcelos sugere algumas metodologias participativas que são fundamentais na concretização da nova intencionalidade (avaliar para quê? Para localizar a necessidade do aluno e para atender à superação). Outro método simples é pedir para o aluno dizer com as suas próprias palavras os conceitos apreendidos, para ver se houve internalização (VASCONCELOS, 2006).

É hora de abandonar os velhos rituais, instrumentos, formas de expressão de resultados, entre outros elementos relacionados à educação tradicional. São mediações, que só ganham sentido a partir da concepção que se tem de avaliação, em especial da sua intencionalidade. Esta, por sua vez, deve estar estreitamente vinculada à intencionalidade educativa maior, que é o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Tendo como referência um projeto de caráter humanista, libertador, podemos dizer, muito sinteticamente, que avaliar é localizar avanços e necessidades, isto é, tomar consciência daquilo que se conseguiu até o momento, e se comprometer com a superação dos limites, das falhas e das contradições identificadas.

As práticas avaliativas deveriam favorecer o aprendizado de cada um e de todos, desenvolvendo plenamente suas potencialidades afim de que seja valorizado o ser humano integralmente; e não de forma fragmentada como já alertava Freire (1991) quando registrou a educação bancária. O professor pode estar preso apenas às exigências formais da nota na avaliação e na aprovação-reprovação. O fundamental é que a partir de uma formação continuada e da reflexão sobre sua prática, ele, como agente social, não permita que a proposição formal da avaliação mude o seu sentido, que é a produção da aprendizagem de qualidade. Para isso, entende-se que uma estratégia básica é o constante questionamento: estou avaliando para quê? Qual o sentido de minha prática? (GANDIN, 1994; HOFFMAN, 2008; PERRENOUD, 2001; VASCONCELLOS, 2006).

Outros estudos Saviani (1997), Libâneo (2002), Demo (2006) colaboram para que o PROEJA, embora seja um programa novo, possa fomentar uma formação continuada que desencadeie uma educação de qualidade a seus educandos, conforme sinalizado em um de seus cadernos:

> A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas políticas – pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo [...] esta é de responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral ou organizados pela SETEC/MA [...] (BRASIL, 2007).

Assim, entende-se que transformar a prática avaliativa significa questionar a educação desde as suas concepções, fundamentos, organização, normas burocráticas, mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, funções docentes, entre outras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores é pensada neste artigo a partir da demanda de melhorias da Educação Profissional voltada para a clientela da Educação de Jovens e Adultos. Segundo a LDB nº 9394/96, em seu artigo 2º, "A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1996b).

Situa o educando e o professor como eixos principais da qualidade da educação, com conseqüente responsabilidade do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal (SOARES, 2002). Sendo assim, o desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, discussão e experimentação coletiva, uma vez que a realidade está em constante mudança e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado a todo o momento.

É certo que esta formação que hoje se desenvolve ainda é fruto de toda a trajetória da educação brasileira, na qual o professor era visto como aplicador de propostas prontas, elaboradas por técnicos do sistema educacional. Porém, a partir da década de 80, a formação continuada teve nova concepção, assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, duração e modalidades. Assim, atualmente podemos enfatizar que a qualidade do ensino depende fundamentalmente da formação continuada dos professores, ela é tão ou mais importante quanto à formação inicial e deve acontecer prioritariamente no espaço da escola.

Para que os docentes continuem seus estudos, pesquisem e experimentem práticas didáticas, tendo clareza das propostas teóricas que as fundamentam, enfatizando que, além da fundamentação teórica, é necessário mudanças no seu fazer pedagógico. Além disso, seu trabalho deve estar em constante reflexão, por isso a necessidade da formação em serviço, parte das necessidades dos docentes e das situações vivenciadas no dia-a-dia (FREIRE, 1980).

Diante disso, é importante destacar a importância da formação dos profissionais que atuam ou atuarão no PROEJA, uma vez que este se estabelece e ganha significação nesse contexto de mudança, já que é um instrumento de cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar (BRASIL, 2007).

A formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Para ilustrar a importância da nossa responsabilidade como articuladores desse processo, Freire nos lembra que "Não existe formação que termina. Não é possível separar o indivíduo do grupo" (FREIRE, 2001, p. 42). Desse modo existem algumas características da formação continuada de professores em serviço, dentre elas os conhecimentos derivados de experiência docente para confrontá-los com os conhecimentos universalmente sistematizados no processo de formação; ser desenvolvida institucionalmente no contexto escolar com a participação de todo o coletivo da instituição; ser um processo de formação continuada na própria instituição escolar como forma de valorização dos participantes e, por sua vez, de construção de autonomia coletiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Outro lado da competência comunicativa: a do professor. *Revista da E.S.E. de Viana do Castelo*, n. 1, p. 71-79, 1996.

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

BARBERÁ, Elena et al. *O construtivismo na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 12 set. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2008a.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/LEGISLACAO/FEDERAL/Decreto_2208_17_Abril_1997.pdf>. Acesso em: 13 set. 2009.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 24 jun. 2005. Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/coie/NOVIDADES/df5478.pdf>. Acesso em: 13 set. 2009.

_____ Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jun. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5840.pdf>. Acesso em: 14 set. 2009.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago 1971.

_____. Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>. Acesso em: 14 set. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2009.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 16 jul. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 14 set. 2009.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 e Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 jul. 2000.

_____. Secretaria de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial e continuada / Ensino Fundamental: documento base. Brasília, DF, 2007a.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA*: Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento base. Brasília, DF, 2007b.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 4024/61 – LDB. Brasília, DF, 1961.

CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo – a cultura de mercado no Ensino médio técnico*. Brasília, DF: INEP, 2006.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. *Cartas a Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliar respeitar primeiro, estudar depois*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

IRELAND, T. D. O atual estado da arte da educação de jovens e adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFINTEA e do proces-

so de globalização. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de (Org.). *Educação popular*: outros caminhos. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2002.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Relação das escolas com o Programa de Integração na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*. São Luís, 2010.

MORALES, Pedro. Avaliação escolar - o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *A profissão docente em tempos de mudança*. Disponível em: <http: www.cpp. inf.br/bd, 2002>. Acesso em: 12 set. 2009.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. *Revista Educação Tecnológica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 12, p. 3-9, jul./dez. 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Formando professores profissionais*: quais estratégias quais competências. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Pedagogia diferenciada*: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILLETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*, LDB: trajetória limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *A pedagogia no Brasil*: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: [s.n], 2000.

SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2007.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERGARA, Silvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2003.

WITTACZIK, L. S. Ensino por competência: possibilidades e limitações. In: JORNADA CATARINENSE DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 2007. Florianópolis, 2007.