



Educação

ISSN: 1981-2582

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Castro, Mad Ana Desirée Ribeiro

O trabalho docente nos cursos técnicos integrados na modalidade
de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás
Educação, vol. 41, núm. 3, 2018, Setembro-Dezembro, pp. 427-436
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

DOI: 10.15448/1981-2582.2018.3.25716

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84860202013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

OUTROS TEMAS / OTHER THEMIS

O trabalho docente nos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás

Teacher working in the integrated technical courses in the Education Mode of Adults and Youths of the Federal Institute of Goiás

El trabajo docente en los cursos técnicos integrados en el modelo de Educación de Jóvenes y Adultos del Instituto Federal de Goiás

MAD ANA DESIRÉE RIBEIRO CASTRO¹



RESUMO

Este artigo aborda o trabalho docente nos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tem como objetivo analisar dados levantados, por meio de questionário, sobre quem são e como desenvolvem a prática pedagógica os docentes dos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás (IFG). A análise é realizada a partir da formação desses docentes, e para isso, recupera-se tanto a trajetória histórica da EJA quanto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como modos educativos vinculados à formação de trabalhadores “pobres”. O artigo reitera como desafio educacional para a profissionalização dos trabalhadores estudantes, dentre outros, a formação dos docentes que atuam na EJA e na EPT.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Formação docente; Trabalhadores.

ABSTRACT

This article discusses teacher working in the integrated technical courses in the education mode of adults and youths. Its objective is to analyze collected data through questionnaires with teachers of integrated technical courses in the Education Mode of Adults and Youths (EJA) of the Federal Institute of Goiás (IFG) about who they are and how they develop its pedagogical practice. The analysis is fulfilled from the teachers training and, therefore, recovers EJA historical trajectory and Professional and Technological Education (EPT), as educational modes linked to the formation of poor workers and teacher training to work with EJA and EPT. The article reiterates as educational challenge for the professionalization of student's workers, among others, the teachers training that work in EJA and EPT.

Keywords: Adults and Youth Education; Technological and Professional Education; Teacher training; Workers.

RESUMEN

Este artículo aborda el trabajo docente en los cursos técnicos integrados, en el modelo de educación de jóvenes y adultos. Tiene como objetivo analizar datos levantados, por medio de cuestionario, junto a los docentes de los cursos técnicos integrados, en el modelo de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), del Instituto Federal de Goiás (IFG), sobre quiénes son y cómo desarrollan su práctica pedagógica. El análisis es hecho a partir de la formación de estos docentes y, para esto, se recupera tanto la trayectoria histórica de la EJA, como de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), como modelos educativos vinculados a la formación de trabajadores de escasos recursos y de la formación docente para trabajar con la EJA y la EPT. El artículo reitera como desafío educativo para la profesionalidad de los trabajadores estudiantes, entre otras cosas, la formación de los docentes que actúan en la EJA y en la EPT.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Educación Profesional y Tecnológica; Formación docente; Trabajadores.

¹ Professora Dr^a efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Departamento I, Área de Ciências Humanas/ História e Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. <<http://orcid.org/0000-0002-0270-8251>>. E-mail: <mdrcastro16@gmail.com>.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida no Instituto Federal de Goiás (IFG) e traz reflexões sobre a ação docente no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em diversos campos da instituição. Para realização da análise foi solicitado aos docentes dos cursos que respondessem a um questionário para detectar quem são e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como têm desenvolvido seu trabalho.

Nas análises, optou-se por compreender a prática pedagógica a partir da formação dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e na EJA, nos cursos técnicos integrados ofertados a partir do Proeja. Essa escolha foi orientada pelos dados e pela importância destas – discussão e prática – no âmbito da educação, especialmente no momento em que a EJA passa a ser entendida e desenvolvida como modalidade de educação e que a EPT amplia a sua atuação por meio do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O trabalho está dividido em três partes: a primeira discute a EPT e a EJA como modos educativos que historicamente têm se vinculado à formação de trabalhadores pobres; a segunda procura analisar a trajetória da formação docente para trabalhar na EPT e na EJA; e a última analisa os dados levantados entre os docentes vinculados ao Proeja no IFG, reafirmando a importância dessa discussão na construção de uma educação de trabalhadores que vise à emancipação humana.

EJA E EPT: EDUCAÇÃO PARA TRABALHADORES “POBRES”

A história da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil carrega as marcas de ações individuais, coletivas e governamentais assentadas predominantemente em concepções que demonstram a compreensão de que estes são modos educativos periféricos, instrumentalizados e de importância secundarizada. Acrescenta-se a isso o fato de que são parte de uma sociedade em que “a negligência do ensino como dever básico do Estado encontra, diante de si, uma condenação insuperável” (FERNANDES, 1989, p. 78).

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos compõe-se de estudantes, oriundos da classe trabalhadora, “pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais,

raciais, étnicos, culturais” (ARROYO, 2005, p. 29). Segundo o Censo do IBGE (2010), em relação à renda, em sua maioria, ‘jovens e adultos populares’ recebem até dois salários mínimos. Assim estão distribuídos: 13,3% recebem menos que um quarto do salário mínimo; 10%, de um quarto a menos de meio salário mínimo; 31,7%, de meio salário mínimo a menos de um salário mínimo; 32,5%, de um salário mínimo a dois salários mínimos. Estes são parte dos 63,9% dos brasileiros, ou seja, aproximadamente 110 milhões de trabalhadores que não possuem nenhuma instrução, ou têm ensino fundamental incompleto (44,9%), ou possuem ensino fundamental completo e ensino médio incompleto (19,0%) (IBGE, 2010).

Em termos quantitativos, quais políticas e/ou ações educacionais têm sido fomentadas para esses estudantes da classe trabalhadora? No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, ressalta-se que a configuração destas se pauta por empreender historicamente um desenvolvimento predominante de forma paralela ao sistema regular de ensino (VENTURA, 2007), com políticas de cunho compensatório e assistencialista. Estas marcadas por campanhas para resolver a questão do analfabetismo e por ações focalizadas, destinadas a parcelas da população com o objetivo de garantir condições educacionais mínimas para o crescimento econômico nacional. Apesar dos avanços sobre a questão do direito à educação, estendido aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a partir da Constituição Federal de 1988 e dos demais textos regulatórios, Rummert (2007) salienta, a partir da análise dos programas governamentais do período de 2003 a 2006, que essa educação atualmente ainda se constitui por

Iniciativas focais (...) atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como autores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciados como portadores potenciais de inclusão. Trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial (p. 4).¹

Isso demonstra que os marcos regulatórios e políticas, por meio de suas possíveis interpretações e incompletudes, subordinam-se, de maneira articulada, às relações de custo-benefício demandadas pelo capitalismo,

¹ Nesse sentido, ver a Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e que acaba se destinando prioritariamente aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

principalmente aquelas relativas à mercadoria trabalho. Isso porque, sem essa mercadoria, não há formação de capital. Esta representa o aspecto estrutural desse sociometabolismo. Pois é o trabalhador assalariado vivo “que serve de meio ao trabalho acumulado para manter e aumentar o valor de troca deste último” (MARX, p. 80, s/d.) e “que coisa terrível seria para o capital que sem trabalho assalariado deixa de ser capital, se toda a classe de assalariado fosse liquidada pelas máquinas” (MARX, p. 80, s/d.).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que, historicamente, destinou-se aos “pobres” e supostos “desvalidos da sorte”, também se desenvolve em paralelo às regulamentações destinadas à educação tida como regular. Diante dessa natureza fluida, pois não há regulamentações mais expressivas e sistêmicas do ponto de vista legal acerca de seus princípios, organização, metas e financiamento, o que a coloca em situação vulnerável, ela é instrumentalizada pelas conjunturas para dar respostas às necessidades do crescimento econômico, principalmente após o processo de industrialização do país.

Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, atendendo à dinâmica de um país dependente (FERNANDES, 1975), tem natureza elementar e restrita mesmo dentro da atual lógica produtiva flexível. Assim, o espaço educativo deixa de ser *locus* de difusão e apreensão do conhecimento e torna-se um centro que oferta cursos desiguais e diferenciados para atender às demandas das cadeias produtivas (ALGEBAILLE, 2002).

A instrumentalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, possibilitada pela ainda frágil legislação que a institui, em um país dependente, e a atenção descontínua e genérica dada à Educação de Jovens e Adultos, ao longo da história da educação brasileira, reforça o fato de que a educação dos trabalhadores “pobres” que possuem baixa escolaridade, como colocado acima, ainda assume “o caráter de uma educação com “status” inferior no mercado de bens culturais” (RUMMERT, p. 5, 2007). A partir dessas marcas históricas, o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) entra na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por um lado, como fruto de reivindicações históricas dos trabalhadores, professores e pesquisadores da Educação, que buscam aproximar a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos com a perspectiva de elevação da escolaridade desses trabalhadores. Tendo também como fundamento a construção de um itinerário formativo fundado na educação integrada. Nessa perspectiva é que

No Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas realizado em Brasília, Distrito Federal, entre 16 e 18 de junho de 2003, promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), o seu documento final indicou, a partir das reivindicações dos participantes, a necessidade de articulação da educação profissional com a educação básica de jovens e adultos com elevação da escolaridade (...) (BRASIL, 2003, p. 6).

Manacorda (2010), explicitando o pensamento educacional de Karl Marx, exposto em diversos escritos, diz que, diante da alienação humana, fundada na fragmentação do ser, impeditiva dos processos de “humanização do homem”, coloca-se como exigência a assunção dos pressupostos e da prática da omnilateralidade, cuja formação do homem, em contraposição à sua alienação, ancora-se no “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (p. 94). Seguindo essa perspectiva, Ciavatta (2012), considera a necessidade de realizar uma educação que integre, que se torne íntegra, ou seja, que busque no sentido de “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (p. 84). Sobre o ensino médio integrado, lugar de trabalho dos docentes retratados neste artigo, Ciavatta (2012, p. 84) afirma ainda que “queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”.

Barbosa (2017), em pesquisa realizada sobre a formação integrada omnilateral, que exige assumir-se de maneira efetiva a lógica dialético-histórica, a partir das práticas educativas desenvolvidas nos cursos do Proeja na IFG, afirma que, sob essa perspectiva formativa, os saberes que são construídos por esses estudantes, ao longo da criação e recriação da sua vida fora da escola, constituem-se em aspectos fundantes para a construção de um saber escolar. Ou seja, um saber

(...) que expresse como síntese, como expressão do pensamento teórico, por meio de atividades de estudo em que a lógica dialético-histórica é a concepção adotada. Por conseguinte, na perspectiva da Formação Integrada Omnilateral como práxis pedagógica, os saberes sistematizados disciplinarmente e os saberes populares são mediados pelo saber científico na construção do saber escolar, síntese dessas múltiplas determinações de saberes, visando superar o senso comum (p. 163).

Por outro lado, de maneira oposta, a EPT vem atendendo a uma perspectiva instrumental da qualificação

em tempos de reestruturação produtiva. Portanto, acentuando a necessidade de trabalhadores minimamente qualificados para atuarem nas cadeias produtivas tomadas pela expansão das tecnologias fundadas na microeletrônica. Nesse contexto é que a EPT vê sua “relevância elevada no rastro da valorização do trabalho qualificado pelas economias em crescimento e pela atual dinâmica da competição capitalista” (MACHADO, 2011, p. 691).

Esse programa, portanto, instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006, determina a oferta de cursos e programas de Educação Profissional e formação inicial e continuada de trabalhadores, além de Educação Técnica de Nível Médio. Os cursos e programas do Proeja devem considerar as características dos jovens e adultos atendidos e podem ser articulados ao Ensino Fundamental ou Ensino Médio, visando à elevação do nível de escolaridade do trabalhador. No caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, deve ser observado o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Já a articulação com o Ensino Médio pode ser feita de forma integrada ou concomitantemente, de maneira prevista no mesmo decreto.

Contudo, levando em consideração as mediações e contradições que fazem parte do processo histórico quando as ações são desencadeadas, apesar dos limites desse programa, reconhece-se que, de imediato, ele se constituiu e se constitui, na rede federal, como um aspecto provocador de tensões. Estas, relacionadas a uma cultura institucional recente² e hegemônica que ainda não se identifica com a Educação de Jovens e Adultos.

A Rede Federal cumpre um importante papel na formação técnica porque possui a sua experiência histórica, no entanto é limitada, uma rede pequena se comparada às Redes Estaduais. Estas poderão cumprir importante papel se assumirem política e materialmente o Proeja e forem apoiadas para esta ação (ALMEIDA, 2008, p. 65).

Portanto, nos termos acima destacados, a experiência de formação técnica integrada que ocorreu (ocorre) na rede federal torna-se uma possibilidade de educação profissional de qualidade acadêmica e também social. Uma alternativa para a formação de trabalhadores, pois se diferencia daquelas hegemonicamente pautadas no

aligeiramento e na instrumentação imediata para atender ao mercado e às cadeias produtivas. Assim, há nestes últimos anos, para o campo da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, que busca essas alternativas, desafios colocados em âmbito epistemológico e da práxis pedagógica criadora. Esses desafios têm promovido aproximações relevantes dos fundamentos e práticas da Educação Profissional, neste caso a formação integrada e da Educação de Jovens e Adultos, que recupera a concretude histórica dos sujeitos e os saberes construídos pelos estudantes (pautados na contribuição da educação popular).

Pesquisas recentes têm apresentado possibilidades e efetivações desses vínculos. Scopell, Oliveira e Ferreira (2017) evidenciam os “movimentos de integração no interior das práticas de formação no Proeja” (p. 10) e que demonstram o diálogo entre os fundamentos da Educação Profissional integrada e da Educação de Jovens e Adultos; Silva (2015, p. 1) faz uma “reflexão dos limites e possibilidades para se organizar políticas e práticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob o preceito de formação integral, numa concepção freireana”.

‘Tornar-se uma possibilidade’, como citado, entretanto, não significa “de fácil realização”, pois o movimento cultural necessário para superar situações adversas estabelecidas, cristalizadas, demanda lutas e construção de instâncias que ainda não existem; ou, se existem, precisam ser potencializadas.

Assim, nesse movimento de tornar-se possibilidade, uma das questões centrais atualmente diz respeito à necessidade de prover o trabalho docente de formação inicial e continuada. A perspectiva é que esse esforço formativo continuado ajude a instituição e os docentes a compreenderem e empreenderem uma práxis pedagógica capaz de efetivar processos educativos que superem as condições de status inferior dado historicamente à EJA e à EPT e façam emergir as potencialidades emancipadoras desses modos educativos. Estes historicamente construídos e materializados em pedagogias fundadas na educação integrada e na apreensão de sujeitos aprendentes concretos e, portanto, instituídos de saberes, cultura e história.

A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EJA E PARA A EPT

Dados recentes do Censo Escolar (BRASIL, 2013) indicam que 65.718 docentes atuam na Educação Profissional. Destes, 18.659 possuem licenciatura; 47.059, curso sem licenciatura; e 11.281, curso com complementação pedagógica. Na Educação de Jovens e Adultos, Ventura (2012, p. 10)) destaca que:

² A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica destoa das demais instituições ofertantes dessa modalidade de educação, a partir da década de 1980, por desenvolver uma formação, pautada na integração da educação geral com a educação profissional, com elevação de escolaridade diferenciada e de reconhecida qualidade acadêmica, que acabou por atrair estudantes oriundos das classes médias, contempladas inclusive pela forma de seleção realizada nessa rede. Nesse sentido, acabou afastando estudantes pertencentes às classes trabalhadoras “pobres”.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais de alguns cursos de formação de professores, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatamos que embora a EJA na atual legislação tenha sido configurada como modalidade de Educação Básica, no que se refere à formação de professores para atuar, considerando as especificidades da área e a necessidade de um currículo diferenciado para a modalidade, a questão permanece incipiente nas licenciaturas.

Nesse sentido, um olhar mais atento sobre a história das ações relativas à formação de docentes para atuarem na EPT e na EJA ajuda a compreender a permanência dessa situação, corroborando, portanto, o fato de esses modos educativos, também na formação de professores, precisarem se firmar enquanto políticas públicas duradouras.

Percebe-se, por isso, que a formação de professores para a Educação Profissional em diversos momentos foi alvo de regulamentação, contudo apenas de maneira incompleta e pontual foi efetivada. Assim, esteve presente na Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961; na Lei nº 5.540, de 1968 (Reforma Universitária); na Resolução nº 03 do Conselho Federal de Educação, de 1977. Para fechar esse período, de indicações legais e poucas ações em torno da formação de professores para a Educação Profissional, a Resolução nº 07, de 1982, do Conselho Federal de Educação, tornou opcional a formação de professores para essa modalidade de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, segundo Machado,

(...) trouxe referências gerais sobre a formação de professores para a Educação Profissional: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (2007, p. 8).

Contudo, mesmo essas referências gerais, que em certa medida apontam para a formação de professores da Educação Profissional, são atropeladas tanto pelo Decreto nº 2.208, de 1997, que indicou a possibilidade de disciplinas do ensino técnico serem ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, quanto pela Resolução nº 02, de 1997, que dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica.

Em 2006, foi aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05, que previa a organização de cursos de Licenciatura também para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, apesar dessas indicações e reiterando, infelizmente, o passado,

há raras ofertas de licenciaturas, sendo as formações ainda realizadas, fundamentalmente, por meio de programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço, formação a distância.

Na Educação de Jovens e Adultos, segundo Soares (2008), a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos e o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorridos em 1947, já apontavam para a necessidade de formação de professores, reconhecendo as especificidades das ações educativas para os sujeitos dessa modalidade de educação. Após dez anos de realização, em 1958, um novo congresso é feito e são colocadas críticas mais intensas em relação à falta de formação de professores para a Educação de Adultos.

Com a transformação da EJA em modalidade de educação, que tem como marco o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11, de 2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, passam a existir, de maneira mais sistemática, discussões e ações sobre esta, agora, modalidade de educação. Vem à tona novamente, de forma mais intensa e ampliada, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos ganha espaço legal e institucional, como na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a questão da formação de docentes, mote de preocupação deste artigo. Contudo, é preciso se atentar para o fato de que, como na Educação Profissional, a intensificação dessa entrada no cenário educativo faz emergir também as permanências das situações. Nesse caso, a formação de professores para atuar na EJA ainda se efetiva em cursos de treinamento, de forma aligeirada. Além disso, as universidades precisam se atentar para essa formação, uma vez que esses sujeitos constituem mais de 100 milhões de brasileiros, como mencionado anteriormente. Não é, portanto, uma demanda residual.

Sobre esses desafios é que as políticas, instituições e docentes do Proeja precisam se debruçar. São modos educativos que exigem essa compreensão histórica se se quiserem fazer rupturas políticas, pedagógicas e culturais em direção à efetivação de uma educação de qualidade acadêmica e social para os trabalhadores.

Nesse sentido, aponta-se a educação integrada, conforme discutido anteriormente, ainda que realizada de maneira incompleta, atentando-se para as apropriações insuficientes de seus princípios e conceitos que ainda preponderam, como destaca Magalhães e Neves (2013): “O fator determinante para a não consolidação do princípio da integração parece ser, além das questões de ordem estrutural e institucional, a falta de clareza da base conceitual na qual ele se apoia” (2013, p. 2).

Já na Educação de Jovens e Adultos, campo de profundas e significativas inovações pedagógicas, como

diz Arroyo (2005), é importante conhecer os seus sujeitos, as suas necessidades e traduzir os anseios em práticas pedagógicas que dialoguem com o mundo marcado por prioridades em que vivem esses estudantes. Efetivando-se os direitos que estes têm em relação a uma educação de qualidade acadêmica, social e emancipada levando-se em conta sua longa trajetória já caminhada – na maioria das vezes, caracterizada pela exclusão, discriminação e preconceito.

Nessa perspectiva, Pires e Soares (2013) esclarecem que o currículo deve reconhecer os saberes construídos nas suas experiências vividas, deve contemplar conteúdos importantes para a formação desses estudantes, e a avaliação deve ser um processo múltiplo e que envolve a compreensão de que o movimento da aprendizagem contém avanços e recuos.

A entrada da Educação de Jovens e Adultos, por meio do Proeja, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, caracterizou-se, também, por adotar uma série de ações destinadas à formação continuada dos docentes. Em 2007, foi lançado o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja-Capes/Setec). Nesse mesmo ano e também em 2008 e 2009, houve a realização de cursos de Especialização Proeja para servidores das redes federal, estaduais e municipais; depois, a oferta de curso de formação continuada em Proeja, com duração de 120 a 240 horas também para esses servidores; e, finalmente, a realização, em 2008, de 14 Diálogos Proeja, em diversas regiões, proporcionando a troca de experiências entre servidores e discentes envolvidos com o Proeja (MACHADO, 2011).

Apesar dessas iniciativas, é preciso apreender, conforme Freitas (2015), que historicamente os docentes da Educação Profissional “lecionariam para os pobres”. Assim sendo, não havia necessidade de fomentar a formação pedagógica destes. O principal atributo da ação docente seria (é) o saber fazer e, nesse caso, os estudantes aprenderiam (aprendem) por meio da imitação. A autora acima citada, nesse mesmo escrito, ressalta ainda que a preocupação com a formação pedagógica do docente da Educação Profissional em âmbito legal é recente, data da publicação da LDB de 1996. Prevalece a contratação de bacharéis e especialistas técnicos sem conhecimentos pedagógicos, e a formação profissional não se vincula a outros modos e níveis educativos.

A capacitação pedagógica dos docentes vinculados à Educação de Jovens e Adultos também continua apresentando uma série de desafios: é restrita e pouco evidenciada nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, ressalta Moura (2015, p. 4):

Nos diferentes processos de formação de professores em nível superior, todavia, a Educação de Jovens e Adultos ainda ocupa lugar periférico. Neste sentido, a necessária luta por colocar a EJA na esfera do direito passa também pela assunção, pelas universidades, da EJA como espaço relevante de formação, pesquisa. Isso requer também uma ação direcionada da Secretaria de Ensino Superior do MEC e de agências e fomento à pesquisa, tais como CAPES, CNPq e fundações estaduais.

Em relação à formação docente para atuar na EP e na EJA, em especial nos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, as discussões acima apresentadas indicam a centralidade e a urgência de responder a questões fundantes em relação à qualidade da educação pública e, conseqüentemente, da formação de trabalhadores.

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O TRABALHO NO PROEJA?

No período de 15 a 17 de outubro de 2014 foi realizado o IV Diálogos EJA³ no Instituto Federal de Goiás. Para esse encontro, foi feita pesquisa com os professores que atuam no IFG, nos diversos campi que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo foi subsidiar, com dados obtidos junto a questionário respondido pelos docentes, as discussões no referido evento e produzir reflexões escritas sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional na instituição. Uma das possibilidades de análise, e que o presente texto levanta, é a da formação docente para responder às demandas da formação de trabalhadores dentro dessa modalidade de educação. E este é, e reiterando mais uma vez, ao longo da história da educação, uma questão central para pensar a formação de trabalhadores com qualidade acadêmica e social.

Em 2014, o Instituto Federal de Goiás (considerando todos os campi) contava com 298⁴ docentes trabalhando em cursos da EJA integrada à Educação Profissional. Destes, 83 responderam ao questionário, totalizando 27,8% dos docentes.

³ Em 2008, foram realizadas, a partir de iniciativa da Setec, 14 Diálogos Proeja em diversas regiões do Brasil, com o objetivo de fomentar diálogo intrainstitucional sobre experiências de trabalho no Proeja. Em relação ao IV Diálogos EJA, o público participante foi composto de estudantes, educadores e gestores. Foi realizado nas dependências do IFG (campus Goiânia), em parceria com o IFGoiano, Faculdade de Educação da UFG, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação.

⁴ Este dado foi obtido com os chefes de departamento das áreas acadêmicas, diretores-gerais dos campi e coordenadores de curso por e-mail e contato telefônico.

Um primeiro grupo de dados apresenta quem é esse docente. Sobre a formação acadêmica: 54% possuem mestrado; 20%, especialização; 14%, graduação; e 12%, doutorado. Sobre o tempo de trabalho no IFG: 83% têm menos de cinco anos; 14% de cinco a 10 anos; 2%, mais de 20 anos; e 1%, de 16 a 20 anos. Sobre o regime de trabalho: 77% têm dedicação exclusiva; 12%, 40 horas; e 11%, 20 horas. Sobre o vínculo contratual: 79% são professores efetivos; 19%, substitutos; e 2%, temporários.

Em relação a esses dados, é relevante o fato de que a maioria dos docentes possui uma formação acadêmica qualificada e boas condições de trabalho. Contudo, ainda são trabalhadores recentes no IFG. Essa situação fornece recursos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualificado, mas que passa por um momento de entrada significativa de novos docentes, em função do processo de expansão da rede federal. Essas condições indicam possibilidades de dar continuidade à manutenção da histórica qualidade pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica da rede federal.

Contudo, dadas as reflexões feitas anteriormente, de que a formação inicial dos docentes não tem, historicamente, assumido as necessidades pedagógicas e epistemológicas vinculadas à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário pesquisar e compreender se a qualidade formativa e as condições de trabalho desses docentes não estão direcionadas fundamentalmente para os estudantes historicamente incluídos na escola. Isso porque tiveram condições individuais e sociais de se matricularem, frequentarem e se formarem na chamada “idade regular”.

Caso essa situação seja predominante, as políticas institucionais precisam indicar um plano de ação que se debruce sobre a formação continuada desses docentes para trabalharem nessa modalidade educativa, sob pena de, por falta de diálogo e condições pedagógicas e epistemológicas, o trabalho docente reproduzir a exclusão desses estudantes do espaço educativo e interromper possibilidades de ampliar conceitual e praticamente o desenvolvimento do trabalho docente. O que se tem, portanto, é a necessária problematização do que se compreende por formação docente de qualidade e o que esta envolve, considerando uma sociedade subordinada e dependente, que produz uma educação excludente e dual, por meio da qual se implementam escolas diferenciadas para ricos e “pobres”.

Outro grupo de dados indica qual o tempo de trabalho, vínculo formativo e apreço desses docentes com a Educação de Jovens e Adultos. Sobre há quanto tempo são professores na EJA: 37% afirmaram que menos de um ano; 22%, quatro anos ou mais; 17%, dois anos; 15%, um ano; e 9%, três anos. Sobre alguma formação específica na EJA: 70% responderam que não têm nenhuma; 16%,

em cursos de curta duração; 9% adquiriram no exercício da profissão; 3%, na pós-graduação; e 1%, na graduação. Perguntados sobre o porquê de atuarem no Proeja: 58% afirmaram ter afinidade com a modalidade; 25%, por outro motivo; 13%, para completar a carga horária; e 4%, por imposição da gestão.

Respondendo à questão levantada acima, os dados apresentados confirmam uma tendência histórica, ou seja, também aqui a maioria dos docentes não teve formação sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa situação induz, portanto, à necessidade de fomentar políticas de formação continuada que abordem essa temática. Essas características, somadas à pouca experiência de atuação nessa modalidade, não contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nas especificidades dos estudantes e no diálogo com os saberes por eles construídos na sua vida fora da escola. O que se tem na relação pedagógica estabelecida entre docentes e estudantes é o encontro entre sujeitos que pouco se conhecem: um porque a formação profissional continuou mantendo a invisibilidade desses sujeitos, mesmo se tratando de quase metade da população brasileira; e outro porque o contato com a escola e com seus professores foi descontínuo e truncado, num processo de ida e vinda, e que acaba no abandono desse espaço educativo. Pôr-se nessa relação exige abertura para o diálogo e para a construção coletiva – entre docentes e estudantes – de possibilidades formativas que se forjam na luta pela efetivação da qualidade do ensino e da aprendizagem e pelo estabelecimento de políticas que fomentem outros e mais os tempos e locais de aproximação entre eles.

O diálogo, fundamento dos processos educativos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, considerando o fato de que a maioria dos docentes aqui pesquisados afirmou que está trabalhando na EJA integrada à EP por afinidade, pode encontrar espaço de desenvolvimento e, nesse sentido, tornar mais prazeroso e amoroso o trilhar desse encontro.

A resposta dada à questão sobre qual o principal desafio desses docentes em relação à EJA: 42% apontaram a dificuldade dos estudantes na compreensão dos conteúdos; 26%, a falta de uma política institucional em relação ao desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos; 20% disseram que os desafios são os mesmos das demais modalidades e níveis de ensino da instituição; e 12% apontaram a falta de formação para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Essa é uma resposta significativa, pois, mesmo demonstrando pouca formação e experiência em trabalhar com a EJA, apenas 12% assinalaram a importância em buscar formação para essa modalidade de educação. Indicam o “outro” (no caso, os estudantes da EJA), e a sua dificuldade em aprender, como sendo o problema.

Ainda nessa perspectiva, quando perguntados sobre o que têm feito para superá-lo: 67% indicaram compreender as especificidades dos estudantes; 12% dialogam com colegas sobre os desafios e trocam experiências; 11% buscam formação para melhorar o exercício da profissão em relação à Educação de Jovens e Adultos; e 6% participam de ações objetivando o estabelecimento e/ou a consolidação de uma política para a EJA.

Sobre as dificuldades encontradas no exercício da docência, chama atenção a indicação majoritária de que os estudantes têm dificuldade de compreender os conteúdos. Considerando que os docentes não tiveram formação que possibilitasse o entendimento das dinâmicas específicas de aprendizagem dos estudantes da EJA, a referência que esses docentes têm são as dificuldades do outro e não as próprias. Nessa perspectiva, pode-se indicar também que há uma dificuldade por parte dos docentes em construir processos pedagógicos que se adaptem às formas de compreensão que esses sujeitos construíram ao longo da vida. Assim, se há dificuldade de aprendizagem, pode haver também dificuldade de ensinar.

Logo em seguida, indicam que para superar esses desafios é importante considerar as especificidades desses estudantes, dialogar com colegas sobre suas experiências e fazer uma formação para melhorar sua atuação na EJA. A sensibilidade demonstrada em relação aos estudantes e sua trajetória de vida, apesar de os docentes colocarem na aprendizagem e não no ensino as dificuldades para a compreensão dos conteúdos, confirma a disposição dos professores, como declarado, em desenvolver seu trabalho com esses estudantes. E também evidenciam possibilidades, “brechas”, para ampliação da percepção das múltiplas determinações existentes na relação entre docentes e estudantes. Ou seja, tais situações mostram que há sempre dois sujeitos e dois autores nessa relação.

Essas indicações apresentam limites e possibilidades de efetivação de um trabalho de qualidade que envolvem os princípios da formação integrada e da Educação de Jovens e Adultos. E, para potencializar tais possibilidades, os próprios docentes atestam a importância da instituição em estabelecer uma política de desenvolvimento da EJA integrada à EP. Destacando-se, dentre outros aspectos, a importância dessa modalidade, a necessidade de manterem-se permanentemente processos formativos docentes, assim como a melhoria da qualidade do ensino destinado aos estudantes.

Sobre como o professor(a) realiza a integração curricular na sua área de conhecimento: 57% adotam metodologias que favorecem a participação dos estudantes na construção da aprendizagem; 11% buscam relacionar conhecimento produzido com impacto social e ambiental; 10% trabalham com eixos temáticos e/ou temas geradores, buscando diálogo entre as áreas de conhecimento; 9%

disseram que as aulas são centradas apenas no conhecimento específico e na discussão deste; 7% trabalham por meio do diálogo das temáticas de conhecimento específico com outras áreas do conhecimento; e 6% realizam atividades conjuntas com outros professores.

Sobre o desenvolvimento do trabalho docente, perguntou-se qual julgam mais relevante em relação à aprendizagem dos estudantes. Assim: 35% afirmaram possibilitar uma visão mais ampla do conhecimento; 26%, uma visão mais crítica; 22%, uma melhor compreensão dos conhecimentos específicos; 16%, uma formação cidadã; e 1% dos docentes não observaram nenhuma diferença na aprendizagem.

Compreendendo que a prática pedagógica é um momento de aprendizagem para estudantes e docentes, aponta-se, ainda nesse grupo, a seguinte questão: sobre a atuação docente nos cursos de EJA no IFG, de que maneira tais práticas repercutiram no seu exercício profissional? Como resposta: 76% responderam que despertaram a necessidade de compreender as especificidades dos estudantes da EJA e/ou dos demais estudantes; 9% afirmaram que contribuíram para a sua atuação; 9%, que questionaram e ampliaram a formação inicial; e 6% disseram que fizeram perceber a relação entre os conteúdos específicos da área de conhecimento que trabalha com as demais áreas de conhecimento e com a sociedade.

Observa-se que 91% dos docentes desenvolveram atividades que são integrativas. Por exemplo, eixos temáticos, temas geradores, participação dos estudantes na construção da aprendizagem, diálogo com as outras áreas, são estratégias de construção de currículo que, como os dados possibilitam entender, tendem à integração. Essa prática contribui para o reconhecimento de que a perspectiva da integração possibilita ao estudante a aquisição de uma visão ampliada do mundo e do conhecimento e de como este é produzido. Verifica-se que essas repercussões do processo de ensino e aprendizagem estendem-se também aos docentes. Assim, de alguma forma, a perspectiva da formação integrada também contribui para ampliar o sentido da ação docente.

Conforme destacado nas primeiras partes deste artigo, o âmbito da EJA integrada à EP vem se constituindo em novo campo epistemológico e de inovação das práticas pedagógicas, que vêm se estendendo à educação em espaços formais, como é o caso do IFG. E há um reconhecimento por parte dos docentes participantes desta pesquisa de que os pressupostos de formação integrada e da EJA, quando assumem os princípios da Educação Popular, estabelecem outra qualidade educacional, com perspectiva contra-hegemônica. Isso porque buscam superar as divisões e fragmentações do ser humano, efetivadas por uma sociedade que se alimenta da alienação para realizar a sua produção e reprodução, a partir da

generalização da divisão social do trabalho capitalista. Por meio da formação integrada, do diálogo, da busca pela autonomia e emancipação do ser, que lê o mundo antes de ler a palavra, como diria Paulo Freire, docentes e estudantes têm provocado, ainda que circunscritas por muitas dificuldades, dentro de um espaço educativo destinado aos estudantes com trajetórias educativas “regulares” e “excelentes e selecionados”, questionamentos e práticas para a construção de outra qualidade acadêmica e social. Isto é, uma qualidade ética, para além do metabolismo e internalizações morais propostas e desenvolvidas pedagogicamente pelo capitalismo vigente, e que excluem do gozo social, sobretudo, os trabalhadores.

Ressalta-se, para evidenciar a dinâmica contraditória da realidade, que esse conjunto de práticas carece de institucionalização, de sistematização, uma vez que ainda ocorre pela iniciativa militante, pessoal, e não por uma decisão e vontade institucional de construção dessa integração no sentido omnilateral. Contudo, é nesse contexto que as lutas são realizadas. Nesse sentido, compreender essas contradições pode fortalecer as ações contra-hegemônicas, mostrando, possivelmente, os caminhos a serem construídos e trilhados.

Por fim, destaca-se o aspecto que se relaciona à política e gestão na instituição. Nesse sentido, foi perguntado se havia algum trabalho específico, realizado pelas coordenações de curso, que favorecesse o desenvolvimento das suas atividades em relação à EJA. Assim: 30% dos docentes disseram que não, somente aquelas que são realizadas para todos os cursos; 23% responderam que sim, por meio da realização de reuniões para discussão e avaliação das atividades desenvolvidas com as turmas; 16 % salientaram que sim, mas que são atividades esparsas e pontuais que contribuem apenas de maneira restrita ao trabalho desenvolvido com as turmas; e 26% afirmaram não ter conhecimento de nenhuma atividade desenvolvida pelas coordenações.

Essa questão é significativa na medida em que demonstra, como mencionado anteriormente, a falta ou a fragilidade das políticas e da gestão em relação à indução, apoio e fomento de ações relativas a uma formação docente que se dê de maneira sistemática e continuada, uma vez que se aprende, também, no processo. É relevante o fato de 26% desconhecem alguma ação da coordenação de curso. Reitera-se que, de acordo com os dados, muitas das ações docentes se materializam na perspectiva da formação integrada, mas de forma pontual, individual e dispersa.

Aqui se recupera a forma como historicamente o Estado brasileiro tem tratado questões relativas à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional. Em nível “micro” (escola), há forte assimilação da natureza das políticas em nível “macro” (Estado). Como mencionado logo no início deste trabalho, as políticas

de governo para essas modalidades caracterizam-se por serem pontuais, descontínuas e focalizadas, voltadas a situações conjunturais e não estruturais e fazendo permanecer as condições que mais alimentam do que superam as fragilidades dessas modalidades.

Nessa perspectiva, para superação dessas fragilidades, é necessário avançar da boa intenção para a sistematização, e isso só se mostra possível estabelecendo instâncias de trabalho coletivo, a partir de políticas e ações institucionais orgânicas. E, em nível de Estado, a instituição de políticas perenes, que combinem financiamento, gestão e trabalho pedagógico compatível com as exigências dessas modalidades e do novo campo epistemológico e pedagógico que se abre com a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica, destinadas ao longo da história da educação brasileira aos trabalhadores “pobres”, revelam concomitantemente: as permanências de políticas que não conseguiram universalizar a educação básica e, portanto, o direito à educação; e as marcas de uma educação de classe que, para a formação de trabalhadores “pobres”, continua promovendo ações submetidas ao metabolismo do mercado, pontuais, instrumentalizadoras e fragmentadas. Contudo, esses dois modos educativos (EJA e EPT) indicam, na sua radicalidade, ‘o que é’ e ‘o que parece ser’ na educação brasileira.

Entretanto, considerando a dimensão dinâmica e contraditória da realidade, a EJA e a EPT, trabalhando com a escassez das políticas, mas potencializando a sabedoria que essa situação traz, lembrando Milton Santos (1997), têm colocado alternativas políticas e pedagógicas importantes para a formação dos trabalhadores no sentido emancipatório. É o caso da educação integrada, omnilateral e das inovações pedagógicas necessárias para atender os sujeitos da EJA em suas especificidades, conhecimentos e tempos.

Um dos desafios para essa formação é o trabalho daqueles que formam esses trabalhadores. Nessa perspectiva, além de muitas outras, a entrada da EJA na rede federal tem provocado tensões importantes para revolver questões pouco discutidas, como, por exemplo, a prática pedagógica dos docentes da EPT e a formação que essa rede, que é pública, deve proporcionar a esses trabalhadores. Daí considerar-se importante a reflexão sobre o trabalho docente no Proeja, tanto para qualificar a prática docente nessa perspectiva de formação quanto para consolidar o acesso, a permanência e o êxito formativo desses trabalhadores que procuram a rede federal. Este é, ao mesmo tempo, o convite e a exigência que se faz.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do processo de implantação no Estado do Paraná do Proeja**: problematizando as causas da evasão. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2008.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BARBOSA, S. C. **A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja**. Tese (Doutorado) – UFG/FE. Goiânia, 2017.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.
- _____. Lei n. 5.540, de novembro de 1968.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03, de fevereiro de 1977.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 07, de setembro de 1982.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 26 de junho de 1997.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de junho de 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília, DF. **Anais**, set. 2003.
- _____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.
- _____. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 05, de abril de 2006.
- _____. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Ações Proeja 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/cliente/Downloads/proeja2008%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/proeja2008%20(3).pdf)>. Acesso em: mar. 2015.
- _____. IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2018.
- _____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FREITAS, J. A. **A cartografia da constituição do sujeito professor da Educação Profissional e Tecnológica em Curso do Proeja**: fazendo-se no caminho. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-3652.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. Projeto Diálogos EJA. 2014. Mimeo.
- MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, 2011.
- MAGALHÃES, J. E. P.; NEVES, B. M. **O Proeja e a formação de professores**: o desafio da integração curricular. Disponível em: <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/wp-content/uploads/2012/colquio/anais/eixo3/Jonas%20Emanuel%20Pinto%20Magalh%C3%AAs%20.pdf>>. Acesso em: maio de 2018.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**, v. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, [s/d.].
- MOURA, A. P. A. **Construção da identidade do docente na Educação de Jovens e Adultos**: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4491.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- PIRES, J. P. P.; SOARES, J. P. P. **A formação docente dos profissionais da EJA e do Proeja**: um novo olhar sobre a prática pedagógica. 2013. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/3784/2125>>. Acesso em: mar. 2015.
- RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XX: o novo que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan./abr. 2007.
- SANTOS, M. Entrevista ao Programa Roda Viva. 1997. Disponível em: <<http://www.alfredo-braga.pro.br/discussoes/roda-viva.html>>. Acesso em: mar. 2015.
- SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, E. C.; FERREIRA, M. J. de R. **A Educação Popular nas experiências e práticas de integração curricular no Proeja**. 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT18_647.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.
- SILVA, A. P. **Os limites e possibilidades da formação integral**: educação e trabalho numa perspectiva freireana. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-3660.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, n. 47, Belo Horizonte, junho de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005>. Acesso em: mar. 2015.
- VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da Faceba – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, jan./jun. 2012.
- _____. **A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2007. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

Recebido em 08.11.2016

Aprovado em 28.06.2018

Endereço para correspondência:

Mad Ana Desirée Ribeiro Castro

Av. C-16, Q. 154, L. 03, C. 03 – Setor Sudoeste

74303.270 Goiânia, GO, Brasil