

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: DA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS À FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

175

Cláudia Borges Costa¹
Joel Ribeiro Zaratim²

Resumo: Este texto é um convite à reflexão acerca da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos/EJA. A análise do contexto atual da EJA e a compreensão da realidade dos educandos dessa modalidade, a sobrevivência essencialmente da força do seu próprio trabalho e as várias implicações advindas dessa relação imposta pela sociedade capitalista, revela a importância do diálogo da EJA com o trabalho. Nesse sentido, pensar na formação de professores de EJA a partir da concepção emancipatória da educação implica em trilhar caminhos que possa romper com a lógica das competências, política neoliberal e aprofundar na formação humana, omnilateral de abordagem Gramsciana, em que a formação da cultura geral não pode estar distante da formação para o trabalho.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, formação de professores, trabalho, omnilateralidade.

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-se onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação. (SADER, 2005, p.17)

Apresentação

A epígrafe citada acima sinaliza a concepção de educação assumida ao longo do presente artigo, bem como, demonstra a preocupação em trazer e a questão do *trabalho* para dialogar com a *educação*. O debate que surge em consequência dessa *conversa* torna-se necessário principalmente pela atual configuração da globalização econômica posta para sociedade. Os ditames do neoliberalismo estruturado sob a égide da hegemonia financeira capitalista,

¹ Coordenação Colegiada do Fórum Goiano de EJA, professora da Rede Municipal de Educação e Doutoranda em Educação (UnB).

² Professor Assistente da Universidade Estadual de Goiás e Mestre em Educação (UFG).

aliada a adoção de uma política de formação para as competências e para a produtividade interferem no processo educacional para crianças, adolescentes, jovens e adultos desse país.

Quem lida diariamente com os educandos da Educação de Jovens e Adultos-EJA constata que sua maioria é constituída, essencialmente, de trabalhadores e é com essa compreensão e as demais complexidades dessa realidade, que se faz necessário um olhar diferenciado para esta modalidade, inclusive no que diz respeito à formação de professores.

O texto registra, ainda que de forma parcial, o cenário atual da EJA, os desafios postos a essa modalidade para de fato se consolidar enquanto elemento constituinte da educação básica e as implicações advindas da situação dos sujeitos educandos trabalhadores no contexto da sociedade neoliberal.

Aborda a discussão de sobre a formação dos professores para EJA, que vislumbra a construção de uma formação específica para essa modalidade desde a formação inicial até a continuada, com o desafio de buscar um contorno formativo que possa se apropriar do debate sobre as relações estabelecidas entre a educação e a questão do trabalho, enquanto produção travada nas relações contraditórias do mercado capitalista, como constituição humana produzida historicamente.

Contexto atual da Educação de Jovens e Adultos

A EJA tem se afirmado na história da educação brasileira de forma precária no que concerne às políticas públicas voltadas ao âmbito educacional (FARIAS, 2006). Os esforços para assegurar o acesso e a permanência de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou dela foram excluídos, vinculam-se à pauta reivindicatória de movimentos de educadores e os grupos sociais que defendem o acesso e a seguridade de uma educação de qualidade para todos considerando, inclusive, os esforços em oferecer uma educação mais prolongada, não aligeirada por meio da criação de uma proposta curricular específica (RIBEIRO, 2001).

A história da educação brasileira tem demonstrado que a EJA revela-se como sinônimo de programas, os quais se esforçam para contrabalançar as distorções reais que são aquelas dos direitos negados ao processo de escolarização.

A EJA chega à década de 1990 “reclamando a consolidação de reformulações Pedagógicas” (RIBEIRO, 2001, p. 34) apresentando mudanças para essa modalidade, fruto da luta pela redemocratização do país travada na década de 1980. A Constituição Federal de 1988, marco de garantia aos direitos humanos, incluiu, conforme Artigo 208, a educação a todos como dever do Estado.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, 1994 a 2002, foram implementadas inúmeras reformas educacionais (SANFELICE, 2003) e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.

A referência da EJA na LDB 9.394/1996 reafirma o direito de os jovens e adultos trabalhadores terem acesso ao ensino básico dentro de suas condições e especificidades. Determina que o poder público tem o dever de assegurar essa modalidade de educação gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos.

A partir de 2003 com o governo Lula, entre os diversos programas sociais criados (FREITAS, 2007), percebe-se também nesse conjunto de ações afirmativas uma ampliação do acesso à Educação de Jovens e Adultos, bem como um olhar mais específico para essa modalidade. Embora a convivência com programas anteriores ainda permaneçam, os sujeitos que compõem a modalidade da EJA, sobretudo a juventude, tem encontrado espaço de inclusão social. Além desse aspecto, a tentativa de articular escolarização com educação profissional tem sido cultivada em alguns projetos, como por exemplo, o Programa *ProJovem Urbano*³.

³ O ProJovem Urbano tem como finalidade primeira proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre: formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; qualificação Profissional, com certificação de formação inicial; participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade. (<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=14>)

Pensar a educação de jovens e adultos significa, sobretudo, falar de jovens e adultos, trabalhadores estudantes, que formam e são formados ao longo da história, no seio das relações sociais de produção, marcadas pela exclusão e marginalização da maioria da população. A própria distorção da relação idade/nível de ensino, observada nos sujeitos educandos da EJA, vem reafirmando essa condição excludente do jovem e adulto no Brasil, que por uma situação de sobrevivência, acaba abandonando a escola e se lançando no mercado de trabalho ainda que desqualificado profissionalmente e submetendo-se à qualquer condição de trabalho.

Os sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos sobrevivem essencialmente da força do seu próprio trabalho. Assim, estão sob o julgo das “demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir.” (FRIGOTTO, 2003, p. 30).

A terceirização das tarefas é a tônica, conforme argumenta Antunes (1999), e traz a “precarização” do trabalho com contratos temporários, parciais, estágios, intensificando a utilização da força de trabalho ou até mesmo propiciando desemprego em grande escala, o que os economistas tradicionalmente denominam de desemprego estrutural. Por outro lado, essa nova reestruturação produtiva reafirma a importância dessa força de trabalho para reprodução do capital.

Os trabalhadores estudantes da EJA estão vivendo a condição de contratos temporários, e acabam por compor a faixa de desempregados deste país. A exigência de uma qualificação profissional é ainda mais perversa, pois impõe a esse sujeito a “culpa” de não conseguir uma colocação no mercado de trabalho ou como dizem no senso comum: “quem não tem competência não se estabelece”, lógica do capitalismo que transfere a responsabilidade do plano social para o individual.

A escola passa ter ainda maior importância nesse contexto, pois a ela cabe o papel da formação da mão de obra para esse projeto societário que consiste em conformar o trabalhador às novas configurações do mercado.

Na argumentação de Ciavatta (2009, p.19), “O trabalho sempre foi uma atividade separada da atividade da escola- o primeiro, próprio do mundo do

fazer e da servidão; a segunda, próprio do mundo do saber”. Como dois universos apartados eles têm sido a marca tradicional na sociedade ocidental.

Na educação de jovens e adultos, a discussão do mundo do trabalho tem sido, historicamente, relegada a segundo plano, dessa forma, é de fundamental importância inseri-la nesse debate, sobretudo no atual contexto em que programas e projetos reconhecem a importância da formação integral dos trabalhadores.

Diante desse contexto, qual seria a formação aos professores que possibilitaria condições para atender a demanda da EJA?

Formação de professores para atuar na EJA: muitos olhares se intercruzam

De maneira geral, a formação de professores com perfil para atuar na EJA, assim como a formação docente em geral, tem apresentado o conflito de conviver, desde o início da década de 1990, com a implementação de políticas neoliberais. Um tipo de formação ligada a uma roupagem do capitalismo que aponta a qualidade da educação como instrumento principal para o aperfeiçoamento da demanda para a acumulação de riquezas.

Na perspectiva de Gohn (2002, p. 96), “o número de anos de escolarização, associado à qualificação da educação recebida, é apresentado [no contexto neoliberal] como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, ao nível de renda a ser auferido, etc.” Essa mesma autora argumenta que essa atual dimensão imposta à educação torna-a uma mera formadora de competências. Em sua opinião, as habilidades a serem adquiridas “devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas.” (GOHN, 2002, p.96)

Com o advento da globalização econômica, o país se depara com o acirramento da competitividade e, a exigência de mão de obra qualificada como condição primordial para o avanço do referido modelo econômico.

Os apoios⁴ para a reforma educativa da educação básica imposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, adequa o Brasil à lógica da política globalizante. Conforme Freitas (2002, p. 143), estabeleceu-se as “bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.” Nesse sentido, os alicerces para as políticas de formação de professores estavam ligadas à referida reforma de educação básica, sobretudo no que diz respeito à formação inicial de professores que estiveram vinculadas a um caráter técnico instrumental com a preocupação voltada para formação das competências para resoluções práticas do dia a dia.

Freitas (2002), ainda analisa a política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores para formação de professores, desde 1999 e afirma:

Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

Em sua opinião, o crescimento desordenado dessas instituições tem demonstrado qualidade comprometida. Embora alguns especialistas tenham se empenhado pela aprovação de cursos de formação de professores com maior qualidade nas últimas décadas, muitos cursos de licenciaturas no Brasil,

⁴ A Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para educação básica, para a educação superior, a Lei da autonomia universitária, os vários exames nacionais de avaliação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e os novos parâmetros para Instituições de Educação Superior. (FREITAS, 2002).

incluindo a pedagogia, ainda carece de maior aprofundamento teórico que os possibilitem ir para além de uma formação atrelada ao pensamento neoliberal.

No que tange à formação de professores específica para EJA, sobretudo no campo da formação inicial, Machado (2008) argumenta que as faculdades de educação, sobretudo as instituições públicas, a partir de extensa discussão acerca da habilitação profissional do pedagogo ocorrida no final da década de 1980 chega-se a compreensão que os referidos profissionais “deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau⁵.” (MACHADO, 2008, p. 164). Já havia a pretensão de desviar-se de uma formação docente numa perspectiva tecnicista que tanto lançava o curso de pedagogia às mesmas prerrogativas de eficiência, eficácia, racionalização do trabalho e qualidade total adotadas no contexto industrial capitalista.

A autora traz a reflexão que no ano de 2006, com o governo Lula, as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia reafirmaram os pedagogos como profissionais para atenderem, além da educação infantil, os períodos iniciais do ensino fundamental, bem como jovens e adultos, o que de certa forma contribuiu para perceber a importância da inserção da EJA nas licenciaturas. Na opinião de Machado (2008, p. 165):

Essa realidade não muda radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é marca dos cursos de licenciatura no País. Os cursos de disciplinas específicas – como história, que é meu caso, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 – não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios.

Dessa forma, são inúmeros os desafios colocados no âmbito da formação dos professores da EJA. No que concerne à formação inicial,

⁵ Terminologia adotada no período.

conforme já dissemos, é preciso que as licenciaturas incorporem em seus currículos as várias discussões pertinentes à EJA, sobretudo que as licenciaturas absorvam a importância de conhecer o público majoritário da modalidade, a saber; trabalhadores estudantes.

Os sujeitos educandos dessa modalidade carregam marcas de uma profunda desigualdade social. São jovens e adultos que fazem parte do contingente de subempregados e desempregados do país. São mulheres e homens que, com sua experiência histórica, política, cultural e social, retornam às escolas para dar continuidade a seus estudos, sobretudo por exigência do mercado de trabalho. Enfim, são sujeitos que retomam o que lhes foi negado pela necessidade de sobrevivência, cujas contradições, ao longo da história, apontam a educação formal como direito de todos e, ao mesmo tempo, as condições reais muito cedo são para eles obrigação de prover a sua subsistência.

A clareza dessa realidade é fundamental para pensar em formação de professores para EJA. A discussão da concepção de educação que tem permeado os debates na modalidade reporta-se a abordagem Gramsciana, em que a formação da cultura geral não pode estar distante da formação para o trabalho.

Preparar as novas gerações para o trabalho significa pensar o homem *omnilateralmente*, na sua totalidade com sua potencialidade de transformar a realidade e não simplesmente submetê-lo ao mundo da produção, tal como afirmaram Engels e Marx:

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanação direta de seu comportamento material (1980, p.25).

Paulo Freire (1979, p. 66), no início do processo de democratização no Brasil, final dos anos 1970, fala de uma educação diferenciada, de uma educação que rompesse com os setores privilegiados da sociedade. Em sua

opinião, seria necessária uma educação que não perdesse de vista a “vocaçãõ ontológica do homem, a de ser sujeito”, mas que também estivesse atenta à realidade do período, que apresentava sua especificidade de transição. Freire aspirava, ainda, a uma educação que inserisse o homem de forma crítica em seu processo histórico e o libertasse, a partir de uma prática conscientizadora, enfim, que possibilitasse ao ser humano a busca de sua capacidade crítica de opinar e decidir como ser humano e coletivo.

A educação baseada na ótica emancipadora propõe uma crítica constante à realidade social em que os homens estão inseridos. Propõe, dessa forma, que os educandos envolvidos no processo de aprendizagem o façam na medida também em que se sintam conscientes de seu papel como educandos/as e sujeitos históricos de uma sociedade. Freire (1979) enfatiza a importância do sujeito e seu compromisso com a realidade.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados (...). Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979, p. 61).

No pensamento de Freire, é necessário que o homem não somente esteja na realidade, mas esteja com ela, pois assim poderá desenvolver relações contínuas que possibilitem criar novos conhecimentos e obter o domínio da cultura. Para Gramsci (2004b, p. 53), não é possível separar a atividade intelectual da ação que os homens realizam e, desta forma, vislumbra o homem como agente de uma concepção de mundo.

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão,

desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.

O debate atual aponta a educação em uma disputa em campos opostos, isto é, de um lado o projeto de educação que se afirma na formação das competências de cunho neoliberal, apoiando a formação de professores que também assuma as novas configurações do capitalismo e do mercado. Em oposição a essa política neoliberal, a formação humana Gramsciana se coloca como alternativa de educação que retoma o trabalho como natureza central. O que significa pensar uma formação de educadores, principalmente de EJA, que possa desvelar aos trabalhadores estudantes as inúmeras reflexões pertinentes ao mundo do trabalho, bem como as contradições estabelecidas pelo mercado neoliberal e que continua sustentando essa sociedade desigual.

A discussão de formação de professores de EJA não pode deixar de trazer a formação continuada, pois se trata de uma dimensão importante que poderá concretizar uma política de formação de professores, principalmente se estiver integrada à formação inicial.

Machado (2008) enfatiza o grande desafio da formação dos professores de EJA, tanto na formação inicial como na formação continuada. Em sua argumentação, afirma que na última década dois movimentos⁶ podem ser destacados como contribuição na formação continuada dos professores de EJA.

Os dois movimentos propiciaram, de forma concreta, mudanças no campo da formação dos professores de EJA. Trata-se no caso do movimento legal, a saber, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, entre outras normas, que aponta a importância de uma formação afinada com a complexidade dessa

⁶ “um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para participação dos Fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT-18), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).” (MACHADO, 2008, p. 167)

modalidade. O segundo movimento, representado pela sociedade civil, tem pautado na preocupação de uma formação que dialogue com a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aula.

Os vários encontros propostos pelos movimentos dos Fóruns de EJA⁷ tem construído o percurso de uma formação dos professores que exija reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Conforme Freire (2004, p. 38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Em sua opinião, a formação do educador deve ser constante e o instante mais importante dessa formação é o da reflexão crítica sobre a sua ação pedagógica.

O Grupo de Trabalho-18 de EJA (ANPED), também se revela nesse segundo movimento como possibilidade de reflexão, crítica e formação aos professores de EJA, os quais podem acessar as várias pesquisas que quase sempre tem buscado dialogar com as práticas desenvolvidas nas salas de aula. Este Grupo de Trabalho também se coloca enquanto apoio na busca de políticas públicas que corrobore para o fortalecimento da modalidade.

Cabe ainda trazer como reflexão que com ascensão de um governo democrático popular, Lula, a EJA torna-se um pouco mais visível no cenário da educação brasileira. A inserção da modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério/FUNDEB, Lei nº 11.494/2007, já assinala outro olhar para a EJA. A oferta pública de educação escolar na modalidade de EJA integrada à educação profissional⁸ marca outro momento na história da educação brasileira rompe-se, ainda que de forma

⁷ Criados desde 1996, conforme Machado (2008, p. 169) “Esse movimento, de 1996 até os dias atuais, promoveu a mobilização dos diversos estados da federação, sendo que os fóruns, hoje, estão presentes em todos eles e no Distrito Federal, constituindo-se, em alguns estados, por uma organização descentralizada em vários fóruns regionais.”

⁸ Com o Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja - é criado. Depois de acirrados debates, houve a promulgação do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Nesse novo decreto, ampliava-se a oportunidade de ofertas de cursos nos sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social, propiciando a integração dos cursos de formação inicial também no ensino fundamental na modalidade de EJA, o que resultou então na criação do Proeja-FIC. (BRASIL, 2007)

tímida, com a dualidade histórica - educação propedêutica trilhando caminho diferente da educação profissional.

Nesse sentido, a retomada da centralidade do trabalho na EJA torna-se mais significativa. Assim a formação dos professores de EJA no âmbito inicial ou continuado deverá fazer o esforço de apropriar do debate do trabalho, enquanto produção travada nas relações contraditórias do mercado capitalista e também como constituição humana, produzida historicamente.

À guisa de conclusão

Partindo-se de uma concepção gramsciana de educação à qual propõe uma formação *omnilateral* de homem percebemos, nesse contexto, uma proposta educacional radicalmente humanista e oposta à formação para o mercado de trabalho capitalista. Assim sendo, conhecendo os sujeitos da educação de jovens e adultos, suas aspirações, suas limitações e seus problemas, esse modelo de formação mais humanista proporciona um ensino mais harmonioso e menos subjetivo, ou seja, menos ligado aos ditames do capital que insiste em formar um perfil que reduz o homem apenas à materialidade corporal, à redução do ser a objeto de domínio.

A formação numa perspectiva *omnilateral* requer que os sujeitos estejam em iguais condições de usufruir o tempo necessário ao desenvolvimento de suas potencialidades tanto no plano físico como no mental. Tempo dedicado ao ócio, não como ação estática, estanque, mas estruturado na relação ação-reflexão-ação, fruto da contemplação de sua inserção social. Formação da cultura geral que não pressupõe estar distante da formação para o trabalho, mas estar distante de constituir os sujeitos como objeto que vive em função do capital, que se apropriou do trabalho como forma de subjugar o homem pelo homem.

Concluimos esse artigo fazendo referência ao pensamento freireano que traduz de forma contundente o que se espera para a formação dos formadores de EJA e que arriscaríamos dizer, formação *omnilateral*:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2004).

Essa é a formação que se espera para os sujeitos docentes que se lançam à prática educativa na EJA. Formação mais humanizada e menos reificada, ou seja, do distanciamento da lógica das competências firmada no espírito do capitalismo à formação humana *omnilateral*.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2012.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 de maio de 2012.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. *Diário Oficial da União*, de 14/07/2006.

_____. Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 24 de maio de 2012

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação – Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, Faperj, 2009.

FARIAS, Adriana Medeiros. Alfabetização e educação popular no contexto das políticas públicas. In: Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, 1., 2006, Pinhão. Anais... Curitiba: SEED/PR, 2006. p. 14-21.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Helena C. Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 137-168. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. *Rev. Katálysis*. Florianópolis v. 10 n. 1 p. 65-74 jan./jun. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-124.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a e 2004b.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MASAGÃO, Vera Maria. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001, 239p.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980. p.11-102.

SADER, Emir. Prefácio. In: MEZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 15-18.

SANFELICE, José Luís. Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dezembro 2003.

* Recebido em maio de 2013

* Aprovado em junho de 2013