

## OS DESAFIOS DE UMA NOVA GRADE CURRICULAR PARA O PROEJA

*The challenges of a new curriculum for the PROEJA*

YUKIZAKI, Suemy<sup>1</sup>  
CRISTIANO, Francisco Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Embora o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído no âmbito federal pelo Decreto n. 5.840/2006, preveja uma articulação entre o ensino técnico e o ensino médio de forma integrada (art. 1º, § 2º, inciso II), o currículo integrado representa, de fato, um desafio novo colocado aos docentes. Esse desafio, que implica a adesão de gestores e dos professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, no caso do *Campus Codó* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ainda não pôde ser enfrentado por razões conjunturais. Por esse motivo, a partir dos bons resultados de uma experiência no Setor de Manutenção de Computadores – que mostrou que uma articulação entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem pode superar o desestímulo dos estudantes e evitar a repetência e a evasão escolar –, propomos uma nova grade curricular, mais adequada aos jovens e adultos do PROEJA. Na dimensão teórica buscamos analisar a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico e o caráter mediador da educação por meio da práxis educativa relativa à Educação de Jovens e Adultos. Foi necessário, ainda, fundamentar teoricamente o ensino médio integrado ao ensino técnico e a politecnia – que representa um estágio avançado no processo de integração. Temos ciência de que o desenho curricular proposto é um primeiro passo na busca da formação integrada, mas se constitui um passo importante para a ressignificação das experiências dos jovens e adultos do Curso Técnico em Informática do PROEJA.

**Palavras-chave:** PROEJA; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos.

### ABSTRACT

Although the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Form of Youth and Adults (PROEJA), established under Federal Decree nº. 5.840/2006, providing a link between technical education and secondary education in an integrated manner (Article 1, § 2, II), the integrated curriculum is, in fact, placed a new challenge for teachers. This challenge, which requires adherence of administrators and teachers responsible for general training and specific training in the case of *Campus Codó* Federal Institute of Education Science and Technology of Maranhão, could not yet be confronted by cyclical economic reasons. For this reason, from the good results of an experiment in the Department of Computer Maintenance - which showed a link between theory and practice in teaching and learning can overcome the discouragement of students, and to avoid repetition and dropout - propose a new curriculum, more suited to young people and adults in the PROEJA. In the theoretical dimension we analyze the formation of the Youth and Adult Education as a field teaching, and mediating character education through the educational praxis on the Youth and Adult Education. It was also necessary to substantiate theoretically integrated high school to technical education, and polytechnic - which represents an advanced stage in the integration process. We are aware that the curriculum design proposed is a first step in the pursuit of integrated education, but it constitutes an important step toward reframing the experiences of young adults and the Course of Computer Technician PROEJA.

**Keywords:** PROEJA; Professional Education; Youth and Adults.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela USP. Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: suemy0@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação Agrícola pela UFRRJ. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *Campus Timon*. E-mail: carnauba.c@ig.com.br

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo é uma adaptação da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2011. Teve como âmbito de estudo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, materializada no Curso Técnico em Informática do *Campus* Codó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/CODÓ).

O objetivo do estudo foi propor uma nova grade curricular para o curso em questão como forma de melhorar a qualidade de ensino, aumentar a autoestima dos alunos e evitar a evasão escolar.

Este estudo traz implícita a contribuição do Setor de Manutenção de Computadores do IFMA/CODÓ como um espaço de aprimoramento da relação teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Informática no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Na dimensão teórica, buscamos analisar a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico e o caráter mediador da educação por meio da práxis educativa relativa à Educação de Jovens e Adultos. Também foi necessário fundamentar teoricamente o ensino médio integrado ao ensino técnico e a politecnia – que representa um estágio avançado no processo de integração.

Embora este trabalho seja um estudo de caso, acreditamos que as reflexões que se podem inferir dele constituam uma referência para situações similares ou para situações diferenciadas (como se espera de um estudo de caso) que envolvam a natureza complexa do que se pretende alcançar com a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

## **UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A desigualdade social no Brasil, no que se refere à educação, é secular, tendo sido instituída desde o período colonial e estendendo-se até os nossos dias. Assim, a educação em nosso país sempre foi privilégio de poucos, tanto no que diz respeito ao acesso quanto no que diz respeito à permanência na escola.

Em se tratando da formação dos trabalhadores, Acácia Kuenzer *et al.* (2000) nos mostram que esta dualidade se constituiu historicamente na separação entre capital e trabalho:

A formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação de trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho (KUENZER *et al.*, 2000, p.27).

Assim, desde a etapa colonial, tem prevalecido uma representação – que se tornou senso comum – de que o trabalho que exige esforço físico e/ou o trabalho manual é um trabalho “desqualificado” porque está associado ao trabalho escravo, distinto das funções mais “qualificadas” associadas ao trabalho intelectual.

No período imperial, tanto as ações públicas quanto as de natureza privada se orientavam pelo propósito de ensinar ofícios à parcela mais empobrecida da população: os órfãos, os abandonados, os chamados “desvalidos da sorte”:

Durante o Império tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p.78).

No período republicano, foi no governo do presidente Nilo Peçanha (1909-1910) que se criou uma rede federal de escolas profissionais – as escolas de aprendizes artífices –, as precursoras do ensino técnico em nosso país, atendendo às demandas de ordem econômica e política da época.

Já nas décadas de 30 e 40, as sucessivas Reformas Educacionais atestam este mesmo caráter dualista de nosso sistema educacional: a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942), que

deixavam claro o caráter elitista e dualista da educação, baseado no sistema produtivo: uma formação que garantia o acesso ao nível superior para aqueles que exerceriam funções de dirigentes, e uma formação para a classe trabalhadora através de cursos profissionalizantes que não davam acesso ao nível superior (NÓBREGA, 2011, p.10).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, a organização do ensino manteve, em linhas gerais, a estrutura da reforma Capanema, embora a flexibilizasse:

isto é, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente (SAVIANI, 2006, p.21).

A ruptura política representada pelo Golpe Militar de 64 tratou de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, mas para isso teve de ajustar a organização do ensino: a Lei 5.692/71 unificou os antigos ensino primário e ensino técnico e eliminou a diferença entre os ramos (secundário, agrícola, industrial, comercial e normal), instituindo o primeiro e o segundo grau, e a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, esta última extinta, mais tarde, com a Lei 7.044/82. No entanto, o que poderia ser a superação do dualismo nesse nível de ensino era uma estratégia para diminuir a demanda social pelo ensino superior, pois

a marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso,

enquanto a Lei nº 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei nº 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.34).

A década de 80, marcada por movimentos tímidos de conquistas democráticas, também foi marcada por mobilizações na área educacional aglutinando-se em torno do movimento sindical docente e nas Conferências Brasileiras de Educação, que capitalizava o debate crítico e o confronto de concepções: “A idéia de democratização substantiva no campo educacional, fortemente presente na década de 1980, expressava uma reação ao caráter autoritário das reformas e políticas educacionais efetivadas ao longo da ditadura civil-militar” (FRIGOTTO, 2006, p.39).

Assim, o confronto com concepções remanescentes do período autoritário trouxe ao debate a possibilidade de uma formação básica que superasse a velha dualidade entre educação propedêutica e educação profissional. Trouxe, neste contexto, o conceito de politecnia.

Para Dermeval Saviani (2003), o conceito de politecnia não poderia ser compreendido em seu significado literal, pois isto implicaria compreendê-lo como “a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas” (SAVIANI, 2003, p.140). Ao contrário,

politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003, p.140).

Na década de 90, a globalização da economia e a reestruturação no modo de se produzir os bens, nos marcos de um novo patamar de acumulação capitalista, trazem para o campo conceitual termos que refletem a incorporação dos avanços da ciência e da tecnologia ao processo produtivo: células de produção (onde antes se falava de linha de produção); controle de qualidade feito pelo trabalhador – controle *internalizado* (quando antes era feito pelo supervisor); produção flexível (em substituição à produção de base rígida) (KUENZER, 1999).

No final dos anos 90, na gestão Fernando Henrique Cardoso, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é sancionada (Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996) sob uma concepção neoliberal. Seu caráter “minimalista” (expressão cunhada por Luiz Antonio Cunha) permitiu ao Executivo regulamentá-la por meio de decretos presidenciais, portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Assim é que, uma vez postas às novas demandas do mundo do trabalho, o poder público propôs-se a atendê-las reformando o ensino técnico em articulação com a reforma do ensino médio: o Decreto n. 2.208/97 e a

Resolução CNE/CEB n. 04/99 recuperam o dualismo estrutural entre educação para a vida e educação para o trabalho sob nova roupagem:

Desvinculado de uma formação específica, o Ensino Médio voltou-se para o desenvolvimento de competências básicas para a vida. Ainda que o trabalho e a cidadania sejam considerados os contextos que dão sentido à genérica categoria “vida”, tal como é tratada pelas diretrizes, o fato de perderem a materialidade outrora conferida pelo horizonte da profissionalização esvaziou essas categorias de conteúdos tanto simbólicos quanto científicos. Por isso a generalidade das áreas de conhecimento, a superficialidade dos projetos e o enfraquecimento do sentido das disciplinas escolares. Do lado específico da formação profissional, a ênfase na polivalência e na flexibilidade configurada pelas áreas profissionais abrangentes, associada à perda da importância dos conhecimentos científicos da profissão em favor das competências, colocou em crise o sentido das habilitações e das especialidades (RAMOS, 2006, p.302).

Em artigo no qual expõem a gênese do Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004 e em que foram partícipes ativos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2010) defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico como uma proposta de “travessia” para a construção do ensino médio unitário e politécnico.

Reconhecendo que “a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.27), os autores revelam que, com a revogação do Decreto n. 2.208/97 e sua substituição pelo Decreto n. 5.154/2004, se buscava consolidar “a base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.37).

Em estudo no qual se propõe refletir sobre o que é ou o que poderia vir a ser a “formação integrada”, Maria Ciavatta (2010) esclarece que, no caso do ensino médio integrado ao ensino técnico, busca-se “enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2010, p.84).

No que se refere à questão da politécnica no ensino médio, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) ressaltam que a educação politécnica não se confunde com o ensino médio integrado ao ensino técnico, embora este seja condição social e historicamente necessária para aquela:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.44).

Ainda que a educação politécnica seja possível apenas em outra conjuntura, Ciavatta (2010) não se exime de formular pressupostos para a formação integrada, dos quais destacaremos dois em função dos propósitos deste estudo: a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, que busquem articular a teoria e a prática dos conteúdos; e a participação de professores abertos à inovação, que busquem disciplinas e temas mais adequados à integração.

## **O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, CAMPUS CODÓ E O PROEJA**

Tendo a compreensão de que todas as relações pedagógicas são socialmente determinadas e constituem expressões das correlações de forças presentes em uma certa conjuntura, assumimos a impossibilidade do envolvimento de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus Codó*, em um projeto de educação politécnica.

No entanto, nos limites colocados pela realidade, procuraremos fundamentar teoricamente uma experiência que realizamos com alunos do Curso Técnico em Informática do PROEJA, em que buscamos estimular os alunos a aprender como “uma aventura criadora”, no sentido de romper com “algo defeituosamente assentado e à espera de superação” (FREIRE, 2002, p.78).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nasceu com o propósito de “contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p.11).

Em trabalho no qual ressalva que a educação de jovens e adultos é ainda vista pelo senso comum como uma estratégia para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever, culpabilizando-os pela própria situação, Jane Paiva (2006) destaca que a educação de jovens e adultos deve ser concebida como uma dimensão da conquista da igualdade entre os homens, em um contexto em que a educação deve ser valorizada como base para o desenvolvimento humano, social e solidário:

Pós-Hamburgo<sup>3</sup> (1997), duas importantes vertentes consolidaram a educação de jovens e adultos: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. **A segunda vertente, verdadeiro sentido da EJA, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, ou da alfabetização** (PAIVA, 2006, p.3, grifo nosso).

No que diz respeito ainda à percepção do senso comum, Vera Masagão Ribeiro (1999), em estudo no qual procura discutir a formação de educadores e a constituição da EJA como campo pedagógico, mostra que a “assimilação da educação dos grupos populares à ação filantrópica é o arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos” (RIBEIRO, 1999, p.188).

Ribeiro chega a essa conclusão apoiada em estudo de Marília Carvalho sobre o trabalho docente nas séries iniciais, em que a pesquisadora revela

---

<sup>3</sup> A autora faz referência à Conferência de Hamburgo, promovida pela UNESCO em 1997.

que o cuidado como componente da relação professor-aluno se justifica, na perspectiva das professoras (do estudo de Marília Carvalho), apenas no âmbito filantrópico e não propriamente educativo de sua ação, pois embora as professoras participantes do estudo de Carvalho, na prática, devotassem a todas as crianças o mesmo cuidado, no discurso, só reconheciam o cuidado como componente legítimo da prática pedagógica quando dirigido às crianças carentes, como compensação de um cuidado que suas famílias, porque pobres, não teriam condições de oferecer (RIBEIRO, 1999, p.188).

Na busca pela identidade da educação de jovens e adultos, Ribeiro traz para a discussão uma pesquisa de Orlando Joia e colaboradores, em que estes ressaltam que, à diferença do ensino fundamental propedêutico cujos preceitos afirmam que a formação geral deve anteceder a formação profissional,

a educação de jovens e adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais radical a problemática envolvida na combinação entre formação geral e formação profissional, entre teoria e prática, universalismo e contextualização, etc. (RIBEIRO, 1999, p.193-194).

No entanto, a autora ressalva que se, por um lado, a funcionalidade das aprendizagens constitui um fator de motivação dos jovens e adultos, por outro lado, não se deve abrir mão do distanciamento crítico em relação à realidade imediata que a educação escolar proporciona, em detrimento das necessidades práticas que a inserção no mercado de trabalho traz para aquele segmento:

A oportunidade de descolar-se da ação imediata para poder dedicar-se à elaboração do próprio conhecimento é uma das especificidades da aprendizagem escolar que outras instituições sociais dificilmente podem promover com a mesma intensidade (RIBEIRO, 1999, p.194).

O caráter mediador da educação, na medida em que ela é um instrumento que as gerações adultas utilizam para inserir as gerações mais novas no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, é explicitado pelo professor Antônio Joaquim Severino (1994) em seu livro *Filosofia da Educação*.

Assim, sendo o homem um ser de relações, ele se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, desenvolvendo, respectivamente, uma prática produtiva, uma prática social e uma prática subjetiva, simbolizadora. Em decorrência, “pelo trabalho, o homem se relaciona com a natureza, retirando dela os elementos necessários para a produção de sua existência material”; “pela sociabilidade, os homens estabelecem relações entre si, que são também relações hierarquizadas pelo poder”; e “pela cultura simbólica, os homens produzem e usam os bens culturais” (SEVERINO, 1994, p.49-51).

Embora possa ser assim resumida a intervenção do homem - interpretando e modificando o mundo - na perspectiva marxista, a natureza e os outros homens não se apresentam como algo dado ao homem, mas sim com síntese de múltiplas determinações resultantes de um processo histórico.

Na primeira das teses sobre Feuerbach, Marx define a práxis como atividade prático-crítica, como atividade sensível subjetiva, isto é, como atividade em

que o real, concebido subjetivamente, sofre a ação do homem.<sup>4</sup> Nessa concepção, a práxis é uma ação humana que já carrega em si um conhecimento prévio do objeto sobre o qual ela se aplicará. Portanto, na concepção marxista, a práxis é o fundamento do conhecimento em um processo dialético, pois, para Marx, o homem só conhece, de fato, aquilo que faz.

Superando a oposição entre o método da explicação causal e a compreensão intuitiva (colocada por Dilthey), para Marx, “as próprias formas da percepção não são apenas o pressuposto da atividade humana, mas também o seu produto” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.991), uma vez que

[...] nada está no intelecto que antes não tenha estado nos sentidos; mas também nada está nos sentidos que antes não tenha estado no intelecto. Os pensamentos de que os homens se servem para a produção prática do mundo são os mesmos de que se servem para o compreender de forma teórica (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.991).

Otaviano Pereira (1982) reitera a formulação de Karl Marx quando afirma que “a práxis, enfim, é a ação com sentido humano. É a ação projetada, refletida consciente, transformadora do natural, do humano e do social”.

Por que a teoria tem de estar presente nesse processo de construção da práxis? Porque a ação do homem, diferentemente do animal, é ação cultural. É ação de sentido de projeto. A prática pura em si (ação do animal) não pode ser geradora do cultural. Aí é que aparece certa contradição humana: o de não poder livrar-se nem da teoria nem da prática. Aliás, uma bela contradição que tem de ser assumida e resolvida por ele. [...] Ora, se por um lado temos de evitar certa dependência mecânica entre o natural e o cultural, por outro lado, o cultural só pode ser gerado no natural. Não há como o homem criar ação cultural a partir do nada [...] (PEREIRA, 1982, p.77).

Fundamentado nas matrizes do pensamento de Karl Marx – em uma concepção dialética da história e da sociedade, e, portanto, compreendendo a práxis como prática revolucionária que tem por objetivo a transformação radical da sociedade – Adolfo Sánchez Vázquez (1990) nos dá uma definição de atividade prática como uma unidade indissolúvel entre a teoria e a prática, e guiada pela realização de seus objetivos:

Esta (a atividade prática), como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade; é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre a teoria e a prática – na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus objetivos (VÁZQUEZ, 1990, p.243).

No que se refere à práxis educativa da EJA, vários estudos relacionam aspectos que devem ser considerados para que os sujeitos educandos – que

---

<sup>4</sup> “O defeito fundamental de todo materialismo até agora (incluso o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de *objeto* ou de *intuição*, e não como *atividade humana sensível, práxis*; só de um ponto de vista subjetivo. Daí, em oposição ao materialismo, o lado *ativo* deve ser desenvolvido, de um modo abstrato, pelo idealismo, que naturalmente não conhece a atividade efetiva e sensível como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis – efetivamente diferenciados dos objetos de pensamento –, mas não capta a própria atividade humana como atividade *objetiva*. Por isso considera, na *Essência do Cristianismo*, apenas como autenticamente humano o comportamento teórico, enquanto a *práxis* só é captada e fixada em sua forma fenomênica, judia e suja. Não compreende por isso o significado da atividade ‘revolucionária’, ‘prático-crítica’” (MARX, 1974).

já experimentaram processo(s) de exclusão da vida escolar – possam concluir a formação básica. Dentre esses aspectos se destacam “as condições materiais e estruturais de sua existência em um marco de relações sociais contraditórias que exigirá desses educandos tempo individual e social, saúde e condições materiais para frequentar escola e trabalho simultaneamente e poder deslocar-se com fluidez entre o trabalho, a escola e sua casa, em seu cotidiano” (LIMA FILHO, 2010, p.115); “a composição heterogênea do alunado do PROEJA (que) demanda redobrado empenho dos professores para construir metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p.733); e também

o amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto motivacional, [...] para se superar uma concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante o período de desenvolvimento biológico intenso (infância e adolescência) fazendo parecer irrelevantes as características específicas de outras fases da vida e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a vida adulta (RIBEIRO, 1999, p.194).

Nesse contexto, Ribeiro faz menção a Celso Beisiegel (1979), que aponta o desafio de os docentes da EJA criarem novos meios de aprendizagem, “já que no plano da legislação o direito a um ensino adequado às condições do educando está amplamente reconhecido”:

É a própria legislação que está propondo às autoridades e aos educadores a tarefa de investigar e definir modalidades de realização do trabalho educativo adequadas às condições de vida de jovens e adultos trabalhadores. Nesse sentido, talvez a questão da competência técnica na educação de jovens e adultos esteja sendo discutida em trabalhos recentes de maneira incompleta. Além do necessário domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais de jovens e adultos, impõe-se examinar principalmente a questão dos modelos de organização das atividades educativas, de modo a adequá-las às peculiaridades e às possibilidades de sua clientela. E é sempre importante não esquecer que a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é a sua condição de portadores de uma situação de classe (BEISIEGEL, 1979, p. 33 *apud* RIBEIRO, 1999, p.195-196).

#### **UMA PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR PARA O CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO PROEJA**

A proposta de uma nova grade curricular para o Curso Técnico em Informática do PROEJA se justifica a partir de uma experiência realizada com alunos desse curso que tiveram oportunidade de vincular os conteúdos teóricos ministrados em sala de aula com situações práticas vivenciadas no cotidiano de um técnico em informática, em uma tentativa de articulação teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo a orientação de Shiroma e Lima Filho (2011), estamos empenhados em responder às reais necessidades dos alunos do PROEJA, para garantir a permanência e a conclusão com qualidade do curso.

Nesse intuito, concordamos com Acácia Kuenzer (2005), citada por Shiroma e Lima Filho (2011), para quem a reformulação curricular no PROEJA deve ser realizada para alunos enquanto

sujeitos que detêm conhecimentos oriundos do trabalho, como intervenção no mundo, e que são capazes de se apropriarem do conhecimento científico e criarem, através do exercício do pensamento crítico, condições de autonomia intelectual e ética (KUENZER, 2005 *apud* SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p.738).

Com esse espírito, estamos propondo uma reorganização curricular do Curso Técnico em Informática do PROEJA para possibilitar o desenvolvimento de atividades teórico-práticas desde seu primeiro período.

Iremos mostrar, primeiramente, que a forma como estão organizadas as disciplinas na grade curricular atual supervaloriza a formação geral, o que tem causado desmotivação e insatisfação por parte dos estudantes.

No atual desenho curricular atual, 90% (noventa por cento) das disciplinas ministradas no primeiro semestre do curso são do ensino médio (formação geral) e 10% (dez por cento) são do ensino técnico (formação específica). No segundo semestre, 80% (oitenta por cento) das disciplinas são do ensino médio e 20% (vinte por cento) das disciplinas do ensino técnico. Isso significa que, passado um ano de curso, de um total de dois anos e meio, são ministradas, ao todo, 20 (vinte) disciplinas, das quais 17 (dezesete) são do ensino médio e apenas 3 (três) do ensino técnico. Ainda no terceiro semestre, 78% (setenta e oito por cento) das disciplinas ministradas são do ensino médio e 22% (vinte e dois por cento) são do ensino técnico, o que significa que, das 29 (vinte e nove) disciplinas ministradas ao final de um ano e meio de curso, 24 (vinte e quatro) são do ensino médio e apenas 5 (cinco) do ensino técnico.

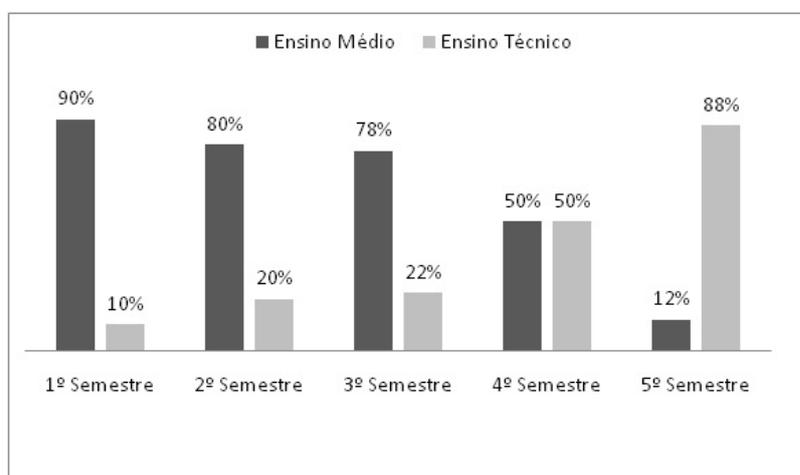
Na TABELA 1 e no GRÁFICO 1, a seguir, podemos observar como estão dispostas as disciplinas ofertadas em cada período (semestre) letivo, tanto as do ensino médio quanto as do ensino técnico.

**TABELA 1** - Distribuição de Disciplinas de acordo com o Desenho Curricular atual do Curso Técnico em Informática do PROEJA do IFMA/Codó

| <b>SEMESTRE</b> | <b>DISCIPLINAS</b>  |
|-----------------|---|
| <b>1º</b>       | Artes; Língua Estrangeira Inglês; Língua Portuguesa; Matemática; Biologia; Física; Química; Geografia; História Introdução à Informática  |
| <b>2º</b>       | Língua Estrangeira Espanhol; Língua Portuguesa; Matemática; Biologia; Física; Química; Geografia; História; Lógica e Linguagem de Programação; Programação para Web   |
| <b>3º</b>       | Língua Portuguesa; Matemática; Biologia; Física; Química; Geografia; História Análise e Projetos de Sistemas; Instalação e Manutenção de Computadores   |
| <b>4º</b>       | Língua Portuguesa; Matemática; Filosofia; História; Arquitetura de Computadores; Estrutura de Dados; Sistemas Operacionais; Tecnologia e Linguagem para Banco de Dados  |
| <b>5º</b>       | Sociologia; Desenvolvimento Profissional; Legislação em Informática; Tópicos Especiais em Informática; Aplicativos de Sistemas Operacionais; Gestão Empresarial; Redes de Computadores (projetos); Segurança em Redes |

No propósito de realizar uma articulação teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Informática do IFMA/Codó, reorganizamos o desenho curricular para serem acrescidas atividades teórico-práticas em todos os semestres do curso, que se constituíram, ainda, em um mecanismo de superação do estágio curricular supervisionado tradicional, respeitando-se a Lei dos estágios, Lei n. 11.788/2008.

**GRÁFICO 1** – Distribuição de disciplinas ofertadas do ensino médio e técnico do Curso Técnico em Informática do IFMA/CODÓ correspondente à TABELA 1



Fonte: Cristiano (2011)

A atividade foi denominada de atividade teórico-prática do Estágio Supervisionado, podendo ser oferecida no decorrer da semana em turno diferente do turno de funcionamento do curso ou nos finais de semana para os alunos que trabalham durante toda a semana.

Para fazer cumprir as 180h (cento e oitenta horas) de estágio, essas atividades foram distribuídas ao longo de todos os semestres do curso, na proporção de 30h (trinta horas) em cada semestre, o que corresponde a 2 (duas) aulas semanais. Acrescente-se, ainda, que essas atividades foram planejadas para serem realizadas no setor de manutenção de computadores do IFMA/CODÓ. Assim, os alunos compartilharão o espaço com os técnicos em informática que trabalham naquele setor e com os colegas de turma, sob a orientação do professor de informática do IFMA/CODÓ, responsável pela realização dessa atividade teórico-prática.

No desenho curricular proposto, as disciplinas ficarão dispostas de forma que, no primeiro semestre do curso, 50% (cinquenta por cento) das disciplinas ministradas sejam do ensino médio, 50% (cinquenta por cento) sejam do ensino técnico e que 30h (trinta horas) sejam destinadas às atividades teórico-práticas da parte específica da formação (qual seja: do Curso Técnico em Informática). No segundo semestre, está previsto que 57% (cinquenta e sete por cento) das disciplinas sejam do ensino médio e 43% (quarenta e três por cento) sejam do ensino técnico, com 30h (trinta horas) destinadas às atividades teórico-práticas da parte específica da formação. Dessa maneira, passado um ano de curso, de um total de três anos, serão ministradas um total de 15 (quinze) disciplinas, sendo que 8 (oito) serão do ensino médio e 7 (sete) do ensino técnico, preservando-se atividades teórico-práticas do Curso Técnico em Informática.

Nessa reorganização curricular, as disciplinas de formação geral (do Ensino Médio) foram dispostas, nos períodos (semestres) letivos, compondo com as

disciplinas da formação específica (Técnico em Informática), para que houvesse uma distribuição mais equânime e na intenção (futura) de se obter uma maior integração entre elas, entendendo-se a integração nesse contexto como interdisciplinaridade.<sup>5</sup> A reorganização curricular teve como propósito, ainda, proporcionar atividades teórico-práticas para o aluno desde o início de sua vida escolar.

**TABELA 2** - Proposta de distribuição de disciplinas nos períodos letivos para o Curso Técnico em Informática do PROEJA

| SEMESTRE | DISCIPLINAS   |
|----------|---|
| 1º       | Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Inglês (Ens. Médio); Matemática I; Física I; Introdução à Informática; Lógica e Linguagem de Programação I; Instalação e Manutenção de Computadores I; Aplicativos de Sistemas Operacionais I; *Atividade teórico-prática do Estágio Supervisionado I |
| 2º       | Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Inglês (Instrumental); Matemática II; Física II; Instalação e Manutenção de Computadores II; Lógica e Linguagem de Programação II; Aplicativos de Sistemas Operacionais II; *Atividade teórico-prática do Estágio Supervisionado II                   |
| 3º       | Língua Portuguesa; Geografia I; Matemática III; Física III; Desenvolvimento Profissional I; Redes de Computadores (projetos); Sistemas Operacionais; *Atividade teórico-prática do Estágio Supervisionado III   |
| 4º       | Língua Portuguesa; Geografia II; Matemática IV; Química I; Análise e Projetos de Sistemas; Programação para Web; Arquitetura de Computadores; *Atividade teórico-prática do Estágio Supervisionado IV   |
| 5º       | Artes; Geografia III; Biologia I; Química II; História I; Legislação e ética em Informática; Tecnologia e Linguagem para Banco de Dados; Estrutura de Dados; *Atividade teórico-prática do Estágio Supervisionado V   |
| 6º       | Filosofia/ Sociologia; Biologia II; Química III; História II; Tópicos especiais em Informática; Gestão Empresarial; Segurança em Redes; Desenvolvimento Profissional II; *Atividade teórico-prática do Estágio Supervisionado VI  |

A TABELA 2, acima, e o GRÁFICO 2, a seguir, apresentam a proposta de reorganização das disciplinas na grade curricular para o Curso Técnico em Informática do PROEJA do IFMA/CODÓ.

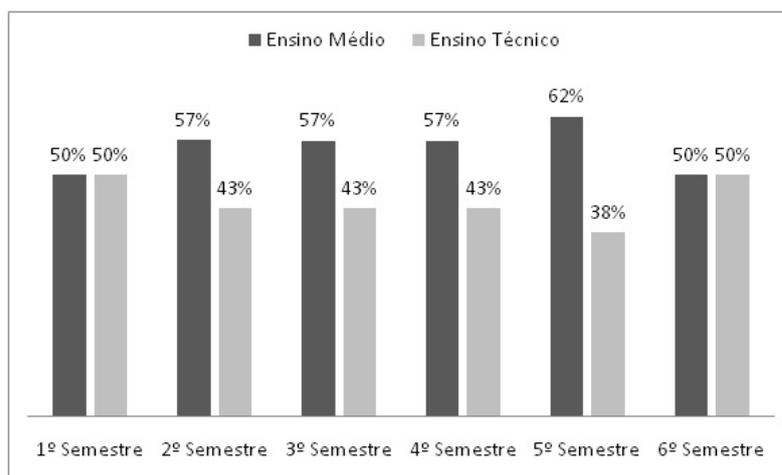
Ressaltamos que, ao reorganizarmos o desenho curricular, observamos as exigências da legislação vigente quanto às cargas horárias do ensino médio e técnico: carga horária do ensino médio mantida em 1.200h (mil e duzentas horas); do ensino técnico mantida em 1.020h (mil e vinte horas); e carga horária do estágio curricular supervisionado mantida em 180h (cento e oitenta horas), totalizando uma carga horária total de 2.400h (duas mil e quatrocentas horas), como determina a legislação (art. 4º do Decreto n. 5.840/2006, que reproduzimos abaixo; e o Anexo da Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica CNE/CEB n. 04/99):

Art. 4º - Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II - a carga horária mínima estabelecida para a

<sup>5</sup> A interdisciplinaridade a que nos referimos é a que Ivani Fazenda (2002) procura definir em seu livro *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. Em uma primeira aproximação do conceito, diz a autora: "Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão" (FAZENDA, 2002, p.11).

respectiva habilitação profissional técnica; e III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

**GRÁFICO 2** – Proposta de distribuição de disciplinas do ensino médio e técnico para o Curso Técnico de Informática do IFMA/Codó correspondente à TABELA 2



Fonte: Cristiano (2011)

#### A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A materialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão *Campus* Codó trouxe muitos desafios, dentre os quais o mais importante foi o de se conceber um currículo escolar integrado, tendo em vista a diversidade de interpretações sobre o que seja a integração e a falta de formação e de tempo para os docentes se encontrarem e discuti-la, agravado pelo fato de o curso ser destinado a um segmento da população que, via de regra, já traz consigo uma experiência escolar negativa.

Em face dessa situação sociocultural dos alunos, este estudo destacou a necessidade de os alunos da EJA deverem ser particularmente estimulados, uma vez que chegam à escola com uma baixa autoestima e, ao mesmo tempo, com uma grande expectativa que não pode e não deve ser frustrada.

No caso específico dos alunos do Curso Técnico em Informática do PROEJA, o curso significa uma solução para as suas dificuldades sociais e profissionais. Por isso, quando entram no curso, demonstram-se ansiosos por aulas práticas, ainda que nós, professores, devamos considerar que uma formação geral fornecida por uma base teórica seja necessária para que a formação específica possa ser bem-sucedida.

No entanto, mesmo que avaliemos que os estudantes do Curso Técnico em Informática do PROEJA tenham uma visão pragmática, que se expressa no desejo de aprender imediatamente a usar o computador, nós, professores, podemos nos valer dessa motivação inicial dos alunos como uma oportunidade para ensinar novos conteúdos, em um contexto em que atividades teórico-práticas possam ressignificar as experiências que os alunos têm sobre o conhecimento escolar. Desse modo, acreditamos poder garantir a permanência e a continuidade dos estudos desse segmento de alunos.

Assim, o desenho curricular proposto possibilita a realização de atividades teórico-práticas em que os alunos podem aprender, tanto com as experiências do dia a dia de um técnico em informática quanto com os conteúdos teóricos vistos em sala de aula do ensino técnico articulados naquelas experiências, pretendendo-se alcançar, desse modo, minimamente (minimamente porque refere-se apenas à parte específica da formação) a tão desejada integração do conhecimento.

Em resumo, por meio deste estudo, cremos ser possível contribuir para a manutenção do compromisso da escola pública com a sociedade de quem ela é tributária, ao propormos um realinhamento de suas ações em benefício da formação dos alunos do PROEJA do Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus Codó*.

## REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen C. Varriale *et al.* 11.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Lei 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2011.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez 1996.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.
- \_\_\_\_\_. MEC/SETEC. Resolução CNE/CEB n. 04/99, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Educação Profissional**: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 2000, 33p.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.
- \_\_\_\_\_. MEC/SETEC. Decreto n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei Federal n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRISTIANO, Francisco Silva. **Uma proposta de grade curricular para o Curso Técnico em Informática do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Codó. Rio de Janeiro: IA/UFRRJ, 2011. (Dissertação de Mestrado).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 93p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. 372p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida *et al.* **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2.ed. Mato Grosso: Cortez, 2000. 248p.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.109-127, jan./abr. 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril S.A., 1974. Coleção Os Pensadores.

NOBREGA, Carla Eugenia Fonseca da Silva Marques de. **O processo de seleção de alunos para o ensino agrícola como política de inclusão: uma análise da experiência do Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

PEREIRA, Otaviano. **O que é Teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 90p.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. 372p.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, p.184-201, dez. 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.725-743, jul.-set. 2011.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

**Data da submissão:** 04/06/12

**Data da aprovação:** 29/08/12