

REFLEXÕES ACERCA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS E PROGRESSISTAS E SUA FUNDAMENTAÇÃO PARA O PROEJA

ROSELI DE SOUZA MARTINS^{*}
GUILHERME HENRIQUE MARTINS^{**}

RESUMO

O presente trabalho objetiva uma discussão sobre as principais tendências pedagógicas e os fundamentos que as correlacionam, ou não, com a prática pedagógica para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, bibliográfico e exploratório. Espera-se obter reflexões que apontem qual a tendência é melhor relacionada para o que se espera da metodologia aplicada no programa. Muitas pesquisas têm sido feitas, tanto sobre a importância quanto sobre as bases teórico-práticas das tendências pedagógicas, bem como sobre a identidade e perfil do aluno do PROEJA; porém pouco se discute sobre a prática pedagógica nesta modalidade. Com a realização dos estudos conclui-se que a tendência histórico-crítica apresenta mais particularidades condizentes com as necessidades metodológicas do PROEJA, visando à formação plena do educando, em meio as prerrogativas do programa.

Palavras-chave: EJA. PROEJA. Tendências pedagógicas.

ABSTRACT

This work aims a discussion of the key trends and teaching the fundamentals that correlate or not with pedagogical practice for the National Programme for Integration of Professional Education in Basic Education in Terms of Youth and Adults. To achieve our objective, we carried out a qualitative research study, literature and exploratory. Expected to obtain reflections that point where the trend is better related to what is expected of the methodology applied in the program. Many researches have been done on both the importance as on the theoretical and practical pedagogical trends, as well as the

^{*} Especialista em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Campo Mourão. roselidesouzamartins@hotmail.com.

^{**} Acadêmico de Medicina da Universidade José do Rosário Vellano – *Campus* Alfenas. ghenriquemartins@hotmail.com.

identity and profile of the student's PROEJA, but little is discussed about the pedagogical practice this modality. With the completion of the studies concluded that the historical-critical tendency has more peculiarities consistent with the needs of methodological PROEJA, aimed at educating the full training amid the prerogatives of the program.

Keywords: Education of Youth and Adults. PROEJA. Pedagogical Trends.

1 – INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA representa uma alternativa de volta aos estudos, a indivíduos aos quais, de alguma forma, foram privados os direitos de freqüentar a escola e construir seu próprio conhecimento, como ressaltam Scortegagna e Oliveira (2006). A modalidade de ensino de EJA vem ao sistema de ensino, ser mecanismo de atendimento a um público ao qual foi negado o direito à educação durante um período da vida; seja por deficiência do sistema de ensino regular, seja por falta de incentivo do berço familiar, ou simplesmente pelo fator trabalho.

No que diz respeito à legislação nacional, mais precisamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o direito de acesso e permanência à educação de qualidade é assegurado de acordo com o Art. 37. Em seu § 1º, na nova LDB percebe-se a obrigatoriedade da gratuidade do ensino de EJA:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante Cursos e exames (BRASIL, 1996).

O jovem ou o adulto que busca instrução acadêmica provém de um estímulo externo, quer seja pela simples necessidade de conhecer as ciências básicas, para o cotidiano, quer seja para buscar atividades profissionais que exijam minimamente escolaridade. No entanto, de acordo com Barcelos (2010, p.09), a escola ainda não está preparada, totalmente, para a acolhida destes jovens: “quando retornam às escolas, não se sentem acolhidos e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e nas relações entre as pessoas que são e fazem a escola” (p.09). Como uma espécie de ação estratégica específica da EJA, em nível de programa e não modalidade (já que a EJA o é), o Programa

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) tornou-se uma estratégia do Governo Federal para atender a população que busca, ao mesmo tempo, ensino médio e profissionalização. O que se reflete no PROEJA não sendo apenas uma perspectiva de mercado de trabalho e sim, uma expectativa de vida profissional e pessoal. A luz deste conceito, o Documento Base do PROEJA (2007, p.13) ressalta que “não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo”, o que não reduz a escolarização profissional a uma visão totalmente mercadológica.

O PROEJA foi criado pelo Decreto 5.478/2005, de 24 de Junho de 2005 e posteriormente reformulado em 2006, com o Decreto 5.840/2006, do Presidente da República. Segundo o referido decreto, são delimitadas a abrangência e características fundamentais do programa, como a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio (§ 1º), podendo ser realizada de forma integrada ao ensino médio ou concomitante. Deste modo, é rearticulada, teoricamente, a máxima de democratização e universalização de direitos à educação aos jovens e adultos, como exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96, em uma tentativa de propulsionar a educação profissional, dentro da EJA, no Brasil. Na apresentação do Documento Base (2007), PROEJA é descrito como uma proposta oriunda da união franca de diversas ações complexas que buscam a formação social e profissional de quem o busca. É desta maneira, um programa que busca não só a inclusão na sociedade capitalista desigual da qual somos frutos e sim a construção “de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social”. (BRASIL, 2007, p. 07).

Dentre as teorias que se dedicam a explicar o desenvolvimento intelectual do ser humano, delinea-se o construtivismo. A epistemologia (e não método) que a descreve se dá por meio da teoria de que a inteligência é fruto da relação mútua meio e homem; não sendo (o construtivismo) generalista, nem rótulo capaz de cobrir várias teorias de conhecimento e obtenção dele, mas sim o “semear sementes” de conhecimento, em conjunto com o próximo. (QUEIROZ e BARBOZA-LIMA, 2007).

Os principais nortes da teoria do construtivismo derivam das postulações de Lev Vygotsky (1896-1934) e posteriormente, Jean Piaget (1896-1980), que em confluência, concordam que o homem

não tem inteligência inata, todavia não é passivo ao meio ao qual vive e reage inteligentemente a estímulos da sociedade, podendo desta maneira construir e organizar seu pensamento cada vez melhor. O construtivismo defende a participação e pró-atividade do aluno enquanto ser que aprender, mediante a tentativa e erro, a experimentação e o estímulo a questionamentos sobre métodos e resultados.

No âmbito da educação geral e dos processos que estão correlatos a epistemologia do construtivismo (no que diz respeito a construção do conhecimento), a explanação das diversas tendências pedagógicas, por parte dos maiores mestres da pedagogia nacional e internacional, tem como objetivo, segundo Filho (2011), explicar os fenômenos relacionados aos altos índices de analfabetismo, a evasão escolar e a falta de acesso á escola. De acordo com Silva (2000), citando as teorias de José Carlos Libâneo (1985), as tendências pedagógicas, vistas de hoje, podem ser divididas em duas principais vertentes: “liberais” e “progressistas”. Deste modo, emprega-se neste estudo esta delimitação. No primeiro grupo, estão incluídas a tendência “tradicional”, a “renovada progressivista”, a “renovada não-diretiva”, também conhecida como escola nova e a “tecnicista”. No segundo, a tendência “libertadora”, a “libertária” e a “histórico-crítica”.

Muito se discute sobre a identidade cultural e social dos estudantes de PROEJA, em estudos como o de Oliveira et al (2009). No que diz respeito ás práticas pedagógicas nesta modalidade os estudos da literatura especializada dão conta apenas da EJA, não sendo encontrados muitos estudos sobre a referida no PROEJA. Além disso, Ventura (2009), ressalta que é incumbido aos gestores, pedagogos e professores a missão de construir um ambiente pedagógico e estrutural que forneça as condições necessárias para a plena aprendizagem do estudante de EJA; a este respeito, o mesmo autor ainda reflete sobre os desafios da discussão pedagógica no que tange a metodologia e prática de ensino. Justifica-se este artigo no intuito de esclarecer os parâmetros supracitados, de modo a levantar uma discussão sobre a tendência histórico-crítica e sua implicação no PROEJA. Somente desta forma, através do diálogo e discussões sobre as políticas públicas educacionais em relação os modelos pedagógicos, com a problematização da realidade envolvendo jovens e adultos, que se fará a construção da educação nacional com vistas na consolidação do PROEJA.

Tem-se então, como objetivo geral refletir sobre a metodologia da prática pedagógica das tendências pedagógicas liberais e progressistas, no contexto do PROEJA. Este artigo de revisão classifica-se como resultado de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória (SEVERINO, 2010), tendo em vista a necessidade de reunir conhecimentos em torno do assunto do PROEJA e da prática pedagógica em sala de aula através das tendências pedagógicas. Com isto espera-se gerar uma contribuição dos parâmetros abordados para EJA, delineando um estudo crítico e sintetizado.

2 – TENDÊNCIAS LIBERAIS

O pensamento pedagógico liberal determina que a instituição escolar deve ter como intuito a preparação de indivíduos para sua alocação na sociedade, exercendo papéis sociais definidos. Desta forma, Filho (2011), ao determinar as bases características da Pedagogia Liberal, ressalta que:

Libanêo não difere muito de Saviani, quando considera que a pedagogia liberal tem por função preparar o indivíduo para papéis sociais, de acordo com aptidões e interesses de cada um. São as pessoas que devem se adaptar às normas e às condições existentes na sociedade, onde as relações de classes sociais não são consideradas. [A pedagogia liberal] busca a igualdade sem as grandes mudanças sociais. (p.12)

Sem mobilidade social ou perspectivas de tal fato, a pedagogia liberal “domina” a escola com o intuito de apenas, formar indivíduos e aloca-los na sociedade capitalista na qual surgiram suas primeiras expressões. Pimenta (1991) esclarece que a doutrina liberal surgiu em fins do século XIX, que ao priorizar a predominância da liberdade e das diferenças individuais na sociedade, esquece da fundamentação econômica que permite a não estratificação social. Contextualizando o capitalismo e tendo-se em mente a livre concorrência social, aos olhos de nossa sociedade moderna, a pedagogia liberal se contradiz: inserida em um contexto socioeconômico capitalista, não prepara estudantes para tanto. Categoricamente, no grupo das tendências ditas liberais, estão incluídas a tendência “tradicional”, a “renovada progressista”, a “renovada não-diretiva”, também conhecida como escola nova e a “tecnicista”.

A pedagogia “liberal tradicional”, também conhecida como “conservadora” data do fim da Idade Média, com a ascensão da burguesia (Filho, 2011). Evidentemente, a escola, nesta época (meados de 1500) estava totalmente ligada à educação religiosa católica. O professor, nesta tendência é visto como autoridade principal, que determina conteúdos oriundos de verdades inquestionáveis e toma como resultados, dados quantitativos de avaliações pouco democráticas e muito metódicas.

Iniciando uma movimentação didática e formadora diferente, a pedagogia “liberal renovada-progressista”, dedica-se a transformar a escola em agente ativo, modificando-se em prol da adequação de si para as necessidades do meio em que está inserida. Com esta, os alunos passam a aprender baseados em situações-problemas e é ao mesmo tempo em que estimulado a conhecer os problemas de sua realidade a solucioná-los através das atitudes concretas. Dewey e Piaget, este último com o construtivismo, são as principais manifestações intelectuais e científicas que se relacionam a esta tendência.

Seguindo uma maior evolução participativa do educando, a pedagogia “liberal renovada não-diretiva”, do conhecido movimento escolanovista, visa a formação de atitudes realmente práticas no processo educativo. O ato de aprender é então visto como um ato de reconstrução do conhecimento já existente. Com o acima exposto, Silva (2000) ressalta que aprender é modificar suas próprias percepções do que é conhecimento, sendo que desta forma, se aprende apenas o que está ao seu redor. A retenção do conhecimento exposto se dá pela importância do conteúdo para o educando, o que proporciona uma avaliação menos impositiva, podendo ser a mesma em grupo ou então auto-avaliativa.

A tendência pedagógica “liberal tecnicista”, como o próprio nome diz, exulta em sua máxima de trabalho a organização da prática escolar em metodologias pré-definidas, modelando o comportamento humano. Saviani (2010) ressalta o teor objetivista e analítico da pedagogia tecnicista:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (p. 381).

Neste contexto, as práticas pedagógicas do professor se postulam enquanto objetivistas, na qual o professor transmite e o

aluno tem de fixá-las. O aluno torna-se um mero depositário de conhecimento, no qual as informações não são processadas e sim “inseridas” em seu conhecimento já adquirido. No Brasil, esta pedagogia foi estimulada pelo comportamento metódico da ditadura militar (1964-1985), pela lei 5.540/68, no que diz respeito ao ensino superior e pela lei 5.692/71, que dizia respeito ao então 1º e 2º graus e o ensino profissionalizante – tendo em vista o intuito de profissionalização para o mercado que era altamente estimulado pelo governo militar brasileiro. (SAVIANI, 2008).

As tendências liberais, como um todo, de acordo com Filho (2011), apresentam caráter sistematicamente impositivo e dominante ao estudante. No que diz respeito à avaliação de rendimento, por exemplo, o que se vê é uma ampla discussão em torno das práticas das tendências liberais. Nota-se que, neste aspecto, não há intimidade pedagógica com o que se espera para o PROEJA, ou seja, uma avaliação que prioriza a (re)construção/valorização do conhecimento criativo, autônomo, participativo e reflexivo do estudante. (FERRARI, 2008). Com isto, as tendências liberais se apresentam de modo a não compartilhar das necessidades pedagógicas que os estudantes de PROEJA necessitam, pois o programa é por essência uma relação de “progresso”, ao passo que as idéias liberais são determinadas por paradigmas incompatíveis com a necessidade de avaliação e metodologia multicultural e diversa.

3 – TENDÊNCIAS PROGRESSISTAS

Saviani (2010) relata que as chamadas “tendências progressistas”, são assim denominadas pelo caráter contra-hegemônico de tais idéias pedagógicas. Deste modo, segundo o mesmo autor as referidas tendências pedagógicas, perfaziam caminhos diversos, se aliando as ciências sociais, com ideais progressistas e até radicais anarquistas. A educação deste modo era vista como uma força da luta de classes, visando à transformação da ordem social e econômica até então em vigência no mundo.

As tendências progressistas, de acordo com a classificação de Libâneo, podem ser divididas em “libertadora”, “libertária” e “histórico-crítica”. Quanto à primeira idéia, muito enfatizada pelo educador brasileiro Paulo Freire, Filho (2011) disserta que:

Essa tendência prega o engajamento político do professor e aluno, com consciência da realidade, para buscar a superação do

capitalismo, descartando a educação bancária, tradicional e enfatizando uma educação contextualizada, dialética, dialógica, com conteúdos extraídos da realidade social, e a escola fazendo a mediação. (p. 46).

Baseada em forte teor sociológico e reflexão sobre a vida e a realidade social na qual o estudante está inserido, a tendência pedagógica libertadora compõe-se de forma a valorizar também a cultura individual, na qual a prática escola é baseada na resolução de situações-problema. Deste modo, o processo de alfabetização de Freire se põe relativamente simples, “contrariando os métodos de alfabetização puramente mecânicos” (FREIRE, 1980, p. 41).

Sobre a tendência pedagógica libertária, de acordo com Libâneo (1985) os conteúdos programáticos são colocados à disposição do aluno, mas não são exigidos sistematicamente (avaliação formal questionadora). O componente curricular é visto como objetivo secundário, tendo em vista que o norte para aprendizagem é momento social, a vivência pessoal e em grupo. Os educandos são assim formados para serem seres sociais, os professores são apenas orientadores e, novamente os alunos, aprendem em grupo.

Mais aceita, sobre a perspectiva da educação contemporânea, pelos literatos especializados, a pedagogia histórico-crítica ou crítico social, tem em Saviani sua principal fundamentação no Brasil. Saviani (2008), ao exprimir o significado do termo pedagogia histórico-crítica assimila:

É o empenho em tentar compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta (...) é a do materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da essência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se a partir de 1979. (p.89)

Nesta tendência, ou como Saviani (2008) propõe corrente pedagógica, a pedagogia histórico-crítica possui conteúdos culturais universais, que são concatenados pela humanidade frente à realidade social na qual a sociedade se encontra. O aluno é visto como um participante de discussão e o professor, um elo entre o saber sistematizado e o educando já citado.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ADOTADA NO PROEJA

Dentre as correntes pedagógicas hoje conhecidas e estudadas, a pedagogia “histórico-crítica” apresenta especificidades conceituais e metodológicas que a tornam, de modo específico, extremamente cultural, universal e valorizadora do ambiente e realidade social do educando. Partindo deste pressuposto e de que tudo isto é necessário para o desenvolvimento do aluno no âmbito da EJA e do PROEJA, se disserta abaixo sobre a direta correlação entre a referida tendência pedagógica e sua aplicabilidade na prática pedagógica adotada especificamente no programa, delineando assim o motivo de especial atenção para a corrente.

No que diz respeito à classificação geral, a tendência “histórico-crítica” é uma tendência progressista. A proposta inicial foi formulada por Dermeval Saviani, com o nome específico de “pedagogia histórico-crítica”, em seu livro *Escola e Democracia* e teve seus primeiros “encontros” publicados em primeira versão em 1984. Posteriormente, José Carlos Libâneo com, especificamente, com o nome de “crítico-social dos conteúdos” apresentou em uma coletânea de artigos no livro *Democratização da escola pública*, publicado em 1985, as bases da proposta de tendência pedagógica sob sua ótica pedagógica. De acordo com Snyders (1978) a denominação da tendência “inspira-se diretamente (...) na ‘primazia dos conteúdos’ como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora ou facista”. (p. 309 citado por Saviani, 2010).

Saviani (2010, p. 419) ainda ressalta que na pedagogia histórico-crítica, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, claros, palpáveis e indissociáveis das realidades sociais. Deste modo, evidencia-se o caráter realista e social da vertente pedagógica: com a valorização da cultura, do ser humano e social; confundindo-se neste momento específico, com a prerrogativa de universalização, democratização e valorização do ser humano, proposta pela metodologia ativa de ensino do PROEJA.

A metodologia básica para o desenvolvimento da referida tendência parte da particularidade de viabilizar a sistematização dos conteúdos (no ensino) a partir dos conteúdos universais que possam estar relacionados com os estudantes em questão (oriundos de sua vida, composta por radicais essencialmente vividos pelos estudantes). De acordo com Saviani (2010) a fundamentação teórica

da pedagogia histórica é baseada “nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais” de uma sociedade, delineando uma plausível tendência que leva em conta o que o aluno é perante a sociedade e como prepará-lo para a vida social, na própria escola, na família, nos grupos sociais diversos e no trabalho (o que mostra uma correlação liberal a esta tendência progressista). Com isto, como se pode visualizar na Tabela 01, são alucidadas algumas características da pedagogia “histórico-crítica”:

Tabela 01. Características da pedagogia histórico-crítica.

Pedagogia Histórico-Crítica	
<i>Característica</i>	<i>Especificação</i>
Função da escola	Difundir conteúdos diversos, universais, democráticos e culturais.
Composição dos conteúdos	A proposta curricular é baseada na correlação entre os conteúdos culturais e sua integração com a realidade social.
Metodologia	Composta pela valorização da intimidade entre o saber acumulado do aluno e a sistematização necessária proposta pelo professor.
Relação educador <i>versus</i> educandos	O professor é mediador entre os conteúdos curriculares e o aluno é participante das discussões oriundas desta prerrogativa.
Modelo de aprendizagem	Estruturada na cognição (atenção, percepção, memória, raciocínio, pensamento e linguagem) já existentes nos alunos e que deve ser dinamizada pelo professor.

Fonte: elaborada pela autora com base na literatura especializada.

No que tange a necessidade da formação de uma pedagogia prática específica para a profissionalização de jovens e adultos, Santos (2010) afirma que para o PROEJA, não se deve adaptar o currículo de EJA, muito menos o de uma educação profissionalizante qualquer, “mas um currículo voltado para pessoas que trabalham, ou que querem trabalhar, e não há possibilidade de acesso e permanência na escola regular.” (p. 31). Com isto o aluno é estimulado a participar de discussões, fomentando a capacidade

pelo debate e edificando uma personalidade questionadora de aluno, característica da pedagogia “histórico-crítica”.

Para a educação de jovens e adultos, tanto na modalidade regular quanto na que integra a educação profissional, faz-se necessário a contextualização de conteúdos e saberes que já fazem parte do cotidiano dos alunos que estão sendo formados. Brasil (2006), disserta os saberes culturais e profissionais envolvidos na aprendizagem de alunos jovens e adultos, valorizados pela tendência pedagógica histórico-crítica, são cruciais para o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Com isto, cada indivíduo do conhecimento, pode utilizar seus conhecimentos a cerca da vida e de seu cotidiano e traze-los para a sala de aula, na forma que o professor contextualizar, mudando a dinâmica do ensino-aprendizagem. Deste modo, percebe-se a já citada relação do aluno com o professor na tendência pedagógica histórico-crítica: o professor deve ser um mediador entre o conhecimento acumulado do aluno e a sistematização do currículo.

A pedagogia histórico-crítica, ao propor a assimilação dos conteúdos a partir dos saberes individuais, preconiza a necessidade da prática na educação profissional. Ainda no que diz respeito à socialização dos conteúdos e das práticas, agora no que diz respeito também ao núcleo técnico das atividades do PROEJA, Santos (2010) reafirma que:

Oficinas, saídas de campo, visitas técnicas, precisam adentrar ao currículo do PROEJA, possibilitando fruição aos bens culturais que os alunos da EJA há tanto tempo foram cerceados. (p. 30)

A pedagogia “histórico-crítica”, ao valorizar a concatenação do contexto histórico, social, pessoal e intelectual dos estudantes apresenta uma perspectiva aplicável às necessidades pedagógicas do estudante de PROEJA e para a prática em sala de aula nesta modalidade. Deste modo, tal tendência poderá se aproximar dos princípios filosóficos e pedagógicos que se pressupõe da metodologia de ensino do PROEJA; não sendo, todavia, condicionada a esta perspectiva de modo exclusivo, já que em educação (não só na profissional) tudo deve ser vivenciado e “experenciado” em cada situação educacional (que por essência é diversa) dentro e fora de sala de aula, de modo a apresentar particularidades não previsíveis e nem categorizáveis.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste estudo, percebe-se que o objetivo de refletir sobre as tendências pedagógicas e o PROEJA foi alcançado, dentro das delimitações iniciais.

Conclui-se que a pedagogia histórico-crítica oferece particularidades teórico-metodológicas que a fazem suprir as necessidades que a modalidade de ensino de jovens e adultos aliadas a educação profissional necessita, para o pleno desenvolvimento do educando.

O estudo das tendências pedagógicas e suas referidas práticas em sala de aula deve ser cada vez mais discutido. Analisa-se deste modo, que ainda é necessário um aprofundamento teórico, considerando perspectivas de mercado de trabalho, para delimitação de uma pedagogia prática em sala de aula, que supra as necessidades do estudante de PROEJA. Com isto, sugere-se um próximo estudo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, Valdo. (2010) **Educação de Jovens e Adultos: currículos e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Alunas e Alunos da EJA**. Brasília: MEC, 2006.

_____. MEC/SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio/Técnico – **PROEJA: Documento Base**. Brasília, 2007.

_____. Congresso Nacional. **Decreto n.º 5.840**. 13 de julho 2006.

_____. Congresso Nacional. **Decreto n.º 5.578**. 24 de junho 2005.

FERRARI, Cristiani Regina. Avaliação dos estudantes do PROEJA: em busca de inovação. **Revista Travessias**. Cascavel, v. 01, n. 01, 2008.

FILHO, Geraldo Francisco. (2011) **Panorâmica das Tendências e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. rev. Campinas, Átomo.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. (1980) **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- LIBÂNEO, José C. (1985) **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola. 15ª edição.
- OLIVEIRA et al, Edna Castro de. (2009) Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 24., 2009. Vitória, Anais... Espírito Santo, ANPAE.
- PIMENTA, Selma Garrido. (1991) **O pedagogo na Escola Pública**. São Paulo, Loyola.
- QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição Almeida. Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo. **Ciências educacionais**. [online] Bauru, vol.13, n.3, pp. 273-291, 2007.
- SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 5, n. 2, 2006.
- SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 15, n. 02, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. (2009) **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2010) **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2008) **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10ª ed. Campinas, Autores Associados.
- _____. O legado educacional do regime militar. **Cadernos dos CEDES [online]**. Campinas: vol.28, n.76, pp. 291-312. 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. (2010) **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Cortez.
- SILVA, Delcio Barros da. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Revista Linguagem e Cidadania**. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2000.
- VENTURA, Francisca Carneiro. PROEJA como inclusão escolar: um estudo de caso sobre as necessidades dos estudantes. 2009. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

