

# O Proeja e o Estado: síntese a partir de teses e dissertações sobre o programa<sup>1</sup>

*The Proeja and State: synthesis from theses and dissertations on the program*

Abelardo Bento Araújo<sup>2</sup>  
Maria Aparecida da Silva<sup>3</sup>

## RESUMO

Neste artigo, parte-se de uma pesquisa que teve por objeto cinquenta e oito produções acadêmicas defendidas no âmbito do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja – Capes/Setec). Neste recorte, priorizam-se as discussões acerca da relação entre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Estado. Para isso, tomam-se não apenas as dissertações e teses que tiveram como tema central essa relação, mas recorre-se a elas no conjunto, na medida em que ajudam a compreender questões relacionadas. A pesquisa se apoiou nas estratégias metodológicas do *estado da arte* ou *estado do conhecimento*, de caráter inventariante, descritivo e analítico de produções científicas. A análise dos textos permite apontar contradições entre o discurso que visava a uma política de Estado e a prática, em que o Proeja não passou de política de governo, assim como questionar as ações do Estado na forma de implantação e implementação do programa.

**Palavras-chave:** Proeja. Políticas de Estado. Políticas de Governo.

## ABSTRACT

*This article is part of a research that had as its object fifty eight academic productions defended under the Programme to Support Teaching and Scientific and Technological Research in Vocational Education Integrated Education for Young and Adults (Proeja - Capes / Setec). In this clipping, priority is given to discussions about the relationship between the National Program for the Integration of Vocational Education in Basic Education in the Mode of Education Young and Adults (Proeja) and the State. For this, take not only the theses which had as its central theme the relationship, but we resort to them as a whole, in that it helps to understand connected issues. The research was supported in methodological strategies of the state of the art or state of knowledge, character executor, descriptive and analytical scientific productions. The analysis of the texts allows pointing contradictions between discourse aimed at a State policy and practice, in which Proeja not passed government policy, as well as question the actions of the State in the form of deployment and implementation of the program.*

**Keywords:** Proeja. State policies. Government Policies.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no dia 18 de outubro de 2013, no Grupo de Trabalho 21 – Educação de Jovens e Adultos: Políticas de inclusão, trabalho e tecnologia.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação (USP), mestre em Educação Tecnológica (CEFET-MG), Pedagogo (Unimontes). E-mail: [abelardo.bento@hotmail.com](mailto:abelardo.bento@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação (Unicamp); Professora do CEFET/MG. E-mail: [masilva988@hotmail.com](mailto:masilva988@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

A integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional é posta à educação estatal a partir do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), lançado no ano de 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), via Decreto nº 5.478/2005, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Decreto nº. 5.840/2006 denominou-o Programa *Nacional* de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, manteve a sigla e permitiu sua oferta por estados, municípios e Sistema S<sup>4</sup> no nível Fundamental de ensino, além do Médio. Ao lado desse programa, a Secretaria de Educação Tecnológica (Setec), propôs ações visando viabilizar o programa, como oferta de pós-graduação *lato sensu* e de cursos de extensão, para docentes e gestores; instituição de grupos de pesquisa, para consolidar epistemologicamente a área no País; vinculação desses projetos de pesquisa a programas de pós-graduação *stricto sensu* para incluir linhas de pesquisa sobre o tema; assistência estudantil (BRASIL, 2007).

O ponto de partida da pesquisa de que se origina este artigo são as ações viabilizadoras do Proeja referentes à formação de mestres e doutores e à produção de conhecimento sobre o tema. Essas ações tomaram corpo por meio do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja – Capes/Setec), desenvolvido no Brasil entre 2006 e 2011. Por meio desse programa, criaram-se nove grupos de pesquisa sobre Educação Profissional (EP) integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito dos quais se identificaram as teses e dissertações elencadas por grupo temático na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de Dissertações e Teses defendidas no âmbito do Proeja – Capes/Setec agrupadas por grupo temático

| <b>Grupo temático</b>      | <b>Quantidade</b> | <b>%</b> |
|----------------------------|-------------------|----------|
| Currículo integrado na EJA | 23                | 33,33    |
| Implementação do Proeja    | 12                | 17,39    |

<sup>4</sup> Composto por Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), entre outras.

| <b>Grupo temático</b>                         | <b>Quantidade</b> | <b>%</b>   |
|---|-------------------|------------|
| Sujeitos da EJA/Proeja                        | 11                | 15,94      |
| Acesso, evasão e permanência no Proeja        | 6                 | 8,69       |
| Inovação Curricular                           | 6                 | 8,69       |
| Formação de professores para a EJA/Proeja     | 5                 | 7,25       |
| Saberes do Trabalho e Conhecimentos escolares | 3                 | 4,35       |
| Representações da/na EJA/Proeja               | 3                 | 4,35       |
| <b>Total</b>                                  | <b>69</b>         | <b>100</b> |

Fonte: Banco de Teses da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Acesso em: 20 jun. 2012.

Nota 1: \* Produções não analisadas por não estarem disponíveis em 20 de junho de 2012.

Nota 2: Os dados completos das dissertações encontram-se nas referências.

Na pesquisa, utilizou-se da metodologia das pesquisas de *estado do conhecimento*<sup>5</sup>. A coleta de dados ocorreu entre 3 de novembro de 2011 e 20 de junho de 2012. Das 61 dissertações e oito teses identificadas, oito dissertações e três teses não foram acessadas, por não estarem disponíveis. O tema mais pesquisado pelos mestrandos e doutorandos no âmbito desse programa foi o currículo (TABELA 1). Neste texto, recorre-se às dissertações e teses na medida em que elas auxiliem a compreender questões afetas ao tema, ainda que se priorizem as que focalizam a relação entre o Proeja e o Estado.

Este artigo está organizado em três partes, sendo esta introdução a primeira. Na segunda parte, analisam-se as questões que emergem nas dissertações acerca do tema, destacando a forma como o Proeja foi implementado. Essa parte do texto culmina tratando da “agonização” do programa. Nas considerações finais, retoma-se a perspectiva impositiva como uma das razões que contribuem para as limitações do Proeja.

<sup>5</sup> “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39 – grifo das autoras). “Já “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40 – grifo das autoras)”.

## **1 PROEJA E ESTADO: QUESTÕES AFINS NAS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS**

As dissertações e teses sobre o Proeja convergem em apontar a necessidade de o programa se tornar uma política pública. Elas destacam a intencionalidade manifestada no Documento Base sobre o programa tornar-se uma política de Estado, permanente (KLINSKI, 2010; GOMES, 2007, COSTA, 2010; RODRIGUES, 2009; BOAVENTURA, 2009; BONFIM, 2011; LOPES, 2009; AMARAL, 2010; ROCHA, 2011; CAMPOS, 2010), chegando a questionar os limites dessa “intencionalidade”. Os debates, no entanto, apesar de convergirem no sentido dessa necessidade, não são unívocos. Por vezes, complementam-se, mas, por via de uns, chega-se a constatar que a afirmação dessa necessidade por outros pode representar adesão ao discurso, dado o não aprofundamento. O que se percebe é que, diante da histórica fragmentação das políticas de EJA e das de EP, essas produções constatam a necessidade de as políticas terem caráter permanente. No entanto, as que analisam um pouco mais profundamente a questão vão concluir sobre uma contradição – afirmar uma política permanente para a EJA é afirmar também a contínua produção de sujeitos para a EJA. Diante dessa contradição, as produções não rechaçam o Proeja. No entanto, para os pesquisadores, ao mesmo tempo em que é necessário reivindicar uma política de EJA, não se pode esquecer da crítica mais ampla à expansão quantitativa e qualitativa da Educação Básica no País.

Algumas dessas produções consideram o Proeja como política pública, justificando-se pelas mudanças operadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 por meio da Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. O artigo 37, dessa lei estabelece que a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Pode-se dizer que as produções que apontaram o Proeja como política pública convergem com Moll (2012), uma vez que o objetivo dessa autora é mostrar que o Proeja não sofre com os entraves impostos aos programas governamentais. No entanto, isso implica ignorar a definição conceitual que distingue uma coisa e outra. Como o próprio nome indica, o Proeja é um programa e não uma política. No entanto, por meio de suas bases legais e das ações que se criaram para dar suporte ao

programa, percebe-se a intenção de torná-lo política pública setorial. Nesse sentido, vale recorrer a Oliveira D. (2011) para esclarecer:

[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Todavia, é necessário ressaltar que o Proeja foi posto em prática sob Decreto. Um Decreto é um ato governamental, que pode ser revogado com a publicação de outro. E é aí que as dissertações e teses que apontaram a necessidade de o programa se tornar uma política pública (política de Estado) encontram respaldo para seu discurso, ainda que não expliquem as razões dessa defesa. O Decreto agiliza as ações, torna possível a implantação, mas a sua não consolidação sob forma de Lei fragiliza os programas no que se refere à sua perenidade.

Não obstante essas discussões, as relações entre o Proeja e o Estado ainda apresentam lacunas no âmbito da produção acadêmica. Importa ressaltar, nesse sentido, que a ideia de elevação da escolaridade integrada à formação profissional vinha sendo praticada no âmbito sindical, antes de ser adotada no âmbito do Proeja. As primeiras questões que circundam esse programa se referem, então, às possíveis diferenças entre o desenvolvimento desse tipo de educação pelo Estado e pelos sindicatos, ainda que os sindicatos tenham recebido financiamento do Estado para fazê-lo. Esses questionamentos necessitam de pesquisas comparativas para serem respondidos.

Essa questão é colocada tendo em vista o que afirmou Gramsci quando o Estado italiano erguia a bandeira da Escola do Trabalho, que vinha sendo pensada pelo Partido Socialista. Gramsci, desconfiado da proposta estatal, identifica que, enquanto o Partido pensava numa escola do trabalho desinteressada, o Estado a via interesseiramente<sup>6</sup>, em face da necessidade de treinar mão de obra para produzir

---

<sup>6</sup> Nosella (2010, p. 47) estuda filologicamente o conceito gramsciano de cultura desinteressada e conclui que, para Gramsci, o “saber desinteressado” é o oposto da concepção de interessado, adjetivo que qualifica pejorativamente algo como “sordidamente judaico”, em termos italianos da época. Em língua portuguesa, equivaleria a “interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista”.

munição para a Guerra, sacrificando a escola do trabalho à “escola do emprego” (NOSELLA, 2010, p. 47).

A contradição foi evidenciada por Gramsci na segunda década do século XX. Se neste início do século XXI, os gestores da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, estão orientados por outra perspectiva de educação que não aquelas do Estado italiano na época de Gramsci, por que (re) colocar, então, a questão? Porque se trata de uma educação estatal e o Estado se caracteriza, especialmente, pelas contradições de classes. As políticas sociais assumem um caráter estratégico no Estado capitalista. Representam características de um Estado submetido aos interesses do capital, assegurando e ampliando mecanismos de cooptação e de controle social. Ao mesmo tempo, por conta da indefinição do Estado quanto à sua disposição nas mãos de uma classe (POULANTZAS, 1980)<sup>7</sup>, essas políticas não o desobrigam da mediação das lutas sociais. Permeiam-nas as lutas, pressões, conflitos entre elas e entre as classes sociais. As políticas sociais “[...] não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 08-09).

É possível referir, ainda, à parcialidade reformista que representa o Proeja. Ganha sentido, então, a crítica de Mészáros (2008, p. 45), pois, “[...] no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles [elas] devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”. Ainda para esse autor, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de *internalização*<sup>8</sup> mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

---

<sup>7</sup> [...] o Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política. O aparelho de Estado, essa coisa de especial e por consequência temível, não se esgota no poder de Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por elas monopolizado: o poder do Estado (o da burguesia no caso do Estado capitalista) está inscrito nesta materialidade. Nem todas as ações do Estado se reduzem à dominação política, mas nem por isso são constitutivamente menos marcadas (POULANTZAS, 1980, p. 17).

<sup>8</sup> Para Mészáros (2008), a educação não se restringe às instituições formais de ensino, pois embora ela seja compreendida como parte do sistema de *internalização*, a dominação ideológica perpassa toda a vida dos sujeitos, e os anos de escolarização formal compreende apenas parte desse período. “As instituições formais de educação são uma parte importante do sistema global de *internalização*. Mas apenas uma parte” (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

No Brasil, o próprio governo reconhece que o Proeja nasce com desafios políticos e pedagógicos. Nesse sentido, o que verifica é que as ações de suporte a esse programa foram adotadas depois de ele já estar em prática. A formação de professores e gestores; os convênios com as unidades federativas, para oferta do programa; os convênios para adaptações físicas, o Proeja – Capes/Setec, entre outras ações, todas foram adotadas depois que o Decreto 5.478/2005 já estava em vigor. Isso é o mesmo que *abastecer um avião em pleno voo*.

Estendendo a discussão acerca da internalização, referida por Mészáros (2008), é válido lembrar mais duas questões que emergem das dissertações e teses do Proeja – Capes/Setec: (i) os motivos que os trabalhadores encontram para voltar à escola no PROEJA estão ligados à (re) inserção no mercado de trabalho e (ii) esses trabalhadores sentem necessidade de que os conteúdos curriculares se vinculem às atividades por eles desempenhadas no trabalho, como forma de aperfeiçoá-las. É possível supor, assim, a existência de uma distância entre a concepção de formação profissional da concepção do PROEJA e as aspirações formativas dos jovens e adultos trabalhadores a quem o programa se destina. De um lado, a concepção do Proeja constitui-se em uma possibilidade em direção àquilo que ainda é impossível no âmbito educacional numa sociedade cindida em classes, a saber, a total integração entre teoria e prática. Nesse sentido, é uma formação que não se restringe à capacitação para a ocupação de postos de trabalho. A proposta não pretende relacionar Educação e Emprego, mas Educação e Trabalho, este amplamente entendido, tanto sob seu caráter ontológico, de constituição do ser humano, como em seu caráter alienado e degradado na sociedade capitalista, na forma de emprego. De outro, o trabalhador jovem e adulto, que de aliado tanto dos processos educacionais formais como do trabalho – deste sob a alegação da falta de capacitação técnica –, não reivindica uma escola ‘desinteressada’, para usar o termo de Gramsci (2011). Para esse trabalhador, o empresariado e a mídia tanto mostraram que a razão para a cisão entre capital e trabalho é a ausência de capacitação técnica que ele quer mesmo é uma escola interessada, imediatista, aligeirada, como se queira chamar, mas que o insira logo no mercado de trabalho. O trabalhador, imerso que está na ideologia capitalista neoliberal, e forçado a se imergir nela até pela própria necessidade de sobrevivência, assumiu a

responsabilidade pela sua situação de emprego ou desemprego, que é justificada no âmbito do capital pela falta de formação profissional.

O Proeja se configura como uma proposta de educação do trabalhador e, ao mesmo tempo, não é reconhecido por esse trabalhador como reivindicação e necessidade sua, ao menos *a priori*. Ficam duas questões: uma sobre o fato de dos conhecimentos produzidos, sobretudo sob financiamento público – no Proeja Capes/Setec – não subsidiarem possíveis reestruturações, ante a “agonização” do Programa. A outra é que, entre persistir no Proeja ou adotar mais uma reforma, o governo parece responde com a adoção de outro programa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um projeto educacional que pretenda integrar a Educação Profissional e a Educação Geral e leve em conta os aspectos do público-alvo da EJA representa uma impossibilidade numa sociedade capitalista, em que a formação tende a se orientar pela ocupação de postos de trabalho no mercado. Nesse sentido, o Proeja é uma proposta com horizonte amplo. No entanto, representa uma reforma *de cima para baixo*. Concebeu-se o Proeja no âmbito legal, formal, com a pretensão de implementá-lo em realidades onde antes era incomum o aluno com as especificidades do público da EJA. Como afirmou Edna Castro Oliveira, em recente Seminário no CEFET-MG (OLIVEIRA, 2012), do ponto de vista da concepção e fundamentação, o Proeja não tem problemas; o problema é que não se consultaram os sujeitos. A pesquisadora se referia aos trabalhadores jovens e adultos a quem se destinava o programa, mas é possível incluir entre os não consultados os professores, agentes cotidianos da concretização do programa. Assim, é válido citar Saviani (2000, p. 119-120): “[...] a teoria não faz o sistema: ela é apenas uma condição necessária para que ele se faça. Quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o *sistema educacional* são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa”.

Diante da resistência docente constatada por algumas das Dissertações e Teses analisadas, que a integração curricular na EJA possa decorrer de um projeto político e pedagógico assumido pelos professores, especialmente, ainda que haja

limites no poder do professor para integrar em sala de aula algo que está dividido na própria sociedade. Isso depende da assunção, por esses sujeitos, de determinada visão de mundo, de educação e de escola e de sujeito da EJA. Eis a razão para criticar a imposição das propostas curriculares e a não participação dos sujeitos que as realizam no cotidiano da escola na elaboração/emergência dessas propostas, numa perspectiva coletiva, na esfera governamental.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Antonio Elcio Padilha do. **Ressignificando o conteúdo de segurança e saúde do trabalhador na formação de jovens e adultos do Instituto Federal do Pará - IFPA**. 131 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE, 2010.

BOAVENTURA, Geisa D'avilla Ribeiro. **O significado do Proeja no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano – campus Ceres**. 139 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2010. Disponível em: <[http://bdt.d.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6583](http://bdt.d.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6583)>. Acesso em: 19 nov. 2011.

BONFIM, Cristiane de Lima. **Os desafios da formação continuada de docentes para atuação na Educação Profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos**. 182 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2011.

BRASIL. **Decreto nº. 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília: Diário Oficial, 27 jun. 2005.

BRASIL. **Decreto nº. 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. Brasília: Diário Oficial, 14 jul. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos (Proeja):** formação inicial e continuada. Brasília: MEC/Setec, 2007, 79 p.

CAMPOS, Camila Aparecida de. **Os desafios da implementação do Currículo Integrado no Proeja em Rio Verde – GO.** 141 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/Camila%20Campos%20completa1.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

COSTA, Maria Adélia. **Formas estruturantes da organização curricular e a materialização do Proeja no curso técnico de mecânica do CEFET-MG.** 140 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Belo Horizonte, MG. 2009. Disponível em: <<http://www.et.cefetmg.br/permalink/e67fe327-8399-11df-8004-00188be4f822.pdf>>. Acesso em: 10 Out. 2011.

GOMES, Ângela. **Envelhecer saudável no mundo do trabalho:** uma análise da intenção dos educandos no módulo “saúde e cidadania” do Programa Integrar. 249 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12187/000623374.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** vol. 2. 6. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 2011.

KLINSKI, Cláudia dos Santos. **Ingresso e permanência de alunos com Ensino Médio Concluído no Proeja e IF Sul-Rio-grandense – Campus Charqueadas.** 145 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21853/000738791.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

LOPES, Josué. **Educação profissional integrada com a Educação Básica:** o caso do Currículo Integrado do Proeja. 190 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Belo Horizonte, MG. 2009. Disponível em: <<http://www.et.cefetmg.br/permalink/a41f25f1-14cd-11df-b95f-00188be4f822.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline. A educação profissional e tecnológica na Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios para a sua construção como política pública. In: ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida; SILVA, Sandra Maria Glória. **Políticas e práticas curriculares:** integração entre a educação profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: CRV, 2012. p. 15-19.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo às políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas – SP. v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro. Mesa redonda “Currículo integrado na Educação de Jovens e Adultos: avanços, desafios e percalços”. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 3. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução: Rita Lima. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar**: o caso do Instituto Federal do Ceará - campus de Fortaleza. 154 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <[http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6706](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6706)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

RODRIGUES, Manoel Antônio Quaresma. **O Proeja no Cefet-PA**: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração. 117 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4285/1/2009\\_ManoelAntonioQuaresmaRodrigues.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4285/1/2009_ManoelAntonioQuaresmaRodrigues.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUC-PR, vol. 6, núm. 19, set./dez., p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128 p.