

## **O PROEJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

**Jonas Emanuel Pinto Magalhães e Bruno Miranda Neves**  
PPFH/UERJ – PPGEduc/UFRRJ  
jonasemanuel@ig.com.br - bmirandaneves@yahoo.com.br

---

### **RESUMO**

O presente artigo retoma o resultado das análises de teses e dissertações sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) produzidas entre 2007 e 2009. O trabalho se constituiu como parte da pesquisa “Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda: a juventude com vida provisória e em suspenso” e apontou como principal questão recorrente na literatura pesquisada a apropriação equivocada ou distorcida do currículo integrado por gestores e professores do PROEJA. Discute-se se tais equívocos estão relacionados às questões de ordem epistemológica, pedagógica ou política e qual a percepção dos professores sobre a proposta curricular que sustenta o programa. Concluímos, a partir de autores que discutem a formação docente para o PROEJA, sobre a necessidade de política de formação permanente tendo como alguns dos princípios a serem perseguidos a articulação entre currículo e didática que convirja para uma pedagogia integradora do currículo, da prática pedagógica e dos saberes cotidianos e científicos com vistas a formação integral dos sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, currículo integrado, didática.

## **O PROEJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

### **1. INTRODUÇÃO**

O artigo que apresentamos é um desdobramento de uma pesquisa mais ampla que teve como pretensão, analisar as principais políticas públicas do governo federal direcionadas ao público jovem e que relacionam geração de emprego e renda com formação técnico-profissional tendo como recorte temporal os 08 anos do governo Lula. O foco central daquela pesquisa foi aprender a natureza destas políticas e sua abrangência em termos de integração social e, portanto, de alcance emancipatório ou meramente políticas de inserção precária e de alívio à pobreza.

No que se refere ao PROEJA, a literatura analisada apontou a necessidade de aprofundamento do tema da formação docente, a partir da constatação dos autores sobre as dificuldades na compreensão e implementação da proposta de integração curricular que orienta o programa. Desse modo, apresentamos, além das questões problemáticas encontradas nas teses e dissertações<sup>1</sup> pesquisadas, uma pequena revisão bibliográfica sobre experiências formativas no âmbito do PROEJA e os possíveis caminhos e princípios da qualificação docente.

Os trabalhos acadêmicos que analisamos se caracterizavam majoritariamente por pesquisas qualitativas pautadas em estudos de casos (5) nas quais se utilizaram predominantemente entrevistas semiestruturadas (4) e questionários (2). Apenas a dissertação de Gotardo (2009), de caráter teórico, baseou-se exclusivamente na pesquisa documental. A preocupação central de quatro (4) dos seis (6) trabalhos foi entender de que forma a proposta de currículo integrado que orienta o PROEJA tem sido apropriada pelas instituições e pelos professores e como ela se expressa na prática docente e na organização dos cursos. Os outros dois trabalhos, embora não tivessem este foco central, também permitiram compreender de que forma o princípio da integração é explicitado nos documentos oficiais e qual a percepção dos alunos quando confrontados com uma organização curricular menos estandardizada.

Das apreciações empreendidas, ficou evidente a constatação de que o princípio da integração curricular não tem sido compreendido e implementado em sua essência por gestores e professores. Entretanto, apesar de ter sido apontado, como uma das razões, o pouco engajamento de parte dos docentes (LEITE, 2009), o fator determinante para não consolidação do princípio da integração parece ser, além das questões de ordem estrutural e institucional, a

---

<sup>1</sup> No levantamento realizado foram encontrados 08 trabalhos entre teses e dissertações produzidas no período de 2007 a 2009, das quais tivemos acesso diretamente a seis trabalhos.

falta de clareza da base conceitual na qual ele se apoia. Neste sentido, Nascimento (2009), destaca que embora os professores conheçam o discurso presente no *Documento Base* continuam reproduzindo práticas “bancárias”, enquanto Gotardo (2009) questiona a orientação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná que incorporou ao ensino médio integrado, objetivos de formação por competências. Já a crítica realizada por Rodrigues (2009) aponta para a predominância do termo “articulação” nos documentos bases e nos decretos, em detrimento de “integração” como uma das possíveis razões para a confusão conceitual em torno do que seria o ensino médio integrado.

Apesar dos equívocos de interpretação e das contradições presentes nos discursos e nas práticas, os trabalhos analisados também demonstraram que o confronto com uma nova forma de conceber o currículo, provocou os educadores a repensarem suas práticas e saberes. Neste processo, boa parte dos docentes se mostrou resistentes à proposta enquanto, uma parcela menor a assumiu de forma entusiasmada, demonstrando elaborações críticas à fragmentação do ensino, o que permitiu uma maior aproximação com os princípios contidos na proposta de currículo integrado.

## **2. CURRÍCULO INTEGRADO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DILEMAS DA ATUAÇÃO DOCENTE NO PROEJA.**

Na proposta curricular do PROEJA destaca-se o princípio da integração entre a educação básica e a educação profissional. Surge, portanto, num novo contexto de luta pela superação da histórica dicotomia entre formação profissional e formação geral, aberto pela revogação do Decreto 2.208/1997 que havia separado radicalmente o ensino técnico da formação básica. O *Documento Base do PROEJA* enfatiza a perspectiva de superação da dualidade educacional e a formação integral da pessoa humana “*que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria*” (MEC, 2007).

Ainda assim, encontramos nos trabalhos científicos selecionados, muitas críticas à forma como a proposta curricular tem sido apropriada pelos Institutos Federais, tradicionalmente caracterizados pela ‘excelência’ no ensino de nível médio e profissional, apontando para uma resistência declarada de adesão à proposta.

Em Moura e Pinheiro (2009) observamos críticas semelhantes em relação à primeira fase de implantação do PROEJA, e que se referem ao caráter focal do programa e a ausência de uma discussão mais ampliada com a comunidade acadêmica e as entidades representativas dos docentes e trabalhadores. Os autores ressaltam também a pouca tradição das instituições da rede federal no oferecimento de modalidade EJA, principalmente na forma integrada ao ensino profissional, não existindo, portanto, um corpo docente formado para uma atuação com base nos princípios propostos pelo PROEJA:

Na esfera político-pedagógica, as poucas instituições da rede federal que, à época, ofereciam EJA não o faziam na forma integrada à EP. Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos Cefets de Pelotas/Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo (ES), Campos/Rio de Janeiro (RJ) e Roraima. Entretanto, em nenhum deles havia integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava restrita à educação básica, embora algumas relacionassem educação básica e profissional na forma concomitante. Diante desse quadro, percebe-se que não havia (e ainda não há) na rede federal um corpo de professores formados para atuar no campo específico da EJA sequer no ensino médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à EP (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 96).

Em nossa pesquisa observamos que a realidade institucional descrita teve, de fato, impacto na forma como o programa foi recebido pelos docentes. De forma reiterada, percebemos, assim como Oliveira e Cezarino (2008, p. 9) que entre os professores há basicamente três posicionamentos:

a) de rejeição, por parte de alguns – ao considerarem-no um programa proposto de cima para baixo, sem a participação e escuta da comunidade. Nas áreas técnicas, a preocupação de alguns professores é a de receber os alunos sem base para acompanhar o ciclo profissional, o que reforça a ideia de que esses professores manifestam preconceito em relação aos alunos da EJA, vistos a partir desta visão, como sujeitos que portam um saber inferior; b) de aceitação, quando nos deparamos com professores que, tendo trabalhado muitos anos com o ensino médio, reconhecem hoje o sentido do seu trabalho no PROEJA, através da atuação com alunos “que realmente precisam”. Isto remete o grupo a pensar o lugar de onde fala o sujeito professor da EJA; c) de comprometimento, assim expresso: “Compromisso social e político, ideologia, cobramos de nós aqui, mas não vemos isto em relação à direção. Parece que vocês não se interessam pela causa”.

Para estes dois últimos grupos, o sentimento de engajamento social, mais do que a compreensão da proposta curricular, os faz tomar uma atitude de comprometimento com os alguns dos princípios da integração curricular ou pelo menos, com a qualidade social do seu trabalho. A proposta é vista numa perspectiva de resgate de pessoas fora do mercado de trabalho através de um ensino inovador, contudo o currículo integrado é encarado como contextualização, pois sua execução é considerada de difícil aplicação.

Entre os professores que rejeitam a proposta, a maioria aponta a sua imposição sem a participação dos professores na discussão como principal motivo para rejeição. Porém, também neste caso há dificuldades de compreensão e aceitação dos princípios do currículo integrado, que podem estar relacionadas à perspectiva propedêutica e/ou instrumental hegemônica na formação e na atuação de professores do ensino médio e profissional.

Obviamente, ao fazer tal afirmação não poderíamos jamais subestimar o papel ativo dos professores que atuam no PROEJA neste processo. Suas vivências

e crenças têm papel importante na ressignificação da proposta, produzindo múltiplas interpretações, que terão impactos tanto na prática pedagógica quanto nas reformulações do programa dentro da cada instituição.

Nos trabalhos analisados, há relatos de práticas desenvolvidas por professores empenhados na elevação da formação humanística e profissional dos alunos, ainda que em algumas falas, tal perspectiva se aproxime de uma visão mais assistencialista do que emancipatória. Entretanto, percebemos que a rejeição da maior parte do professorado, além das razões de ordem burocrática, estrutural e institucional, também está condicionada, sobretudo, por uma visão estereotipada a respeito dos sujeitos jovens e adultos, em geral, tidos como despreparados social e cognitivamente e distantes do ideal de aluno com os quais os professores destas instituições estão acostumados a trabalhar. Tal estigma é localizado nos discursos como um risco ou ameaça para o status profissional e institucional adquiridos.

Com base na literatura pesquisada poderíamos concluir que as questões recorrentes e problemáticas apontadas pelos autores convergem para o quadro preocupante descrito por Moura e Pinheiro (2009) nos quais se destacam:

[...] a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores contribui significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. Evidentemente, esses aspectos têm estreita relação com a construção e o desenvolvimento do currículo nessas instituições (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 98).

Tais aspectos foram achados recorrentes nos trabalhos analisados com menor ou maior ênfase, destacando-se das conclusões a necessidade de consolidação de processos formativos para os docentes com vistas a sua atuação crítica e que caminhe na concretização da superação da dicotomia entre conteúdos de formação geral e profissional, por via do currículo integrado e na perspectiva da formação politécnica. Passamos então em revista as principais contribuições de autores que discutem a formação de professores no âmbito do PROEJA para enfim, fazermos alguns apontamentos sobre os princípios que podem orientar a formação de professores na esfera do programa.

### **3. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO PROEJA: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO.**

Partimos do pressuposto de que a formação continuada dos professores para atuarem no PROEJA deve se constituir como um dos principais eixos do programa, pois é possível que, nos cursos de licenciatura a discussão em torno da EJA e do currículo integrado, não venha recebendo um tratamento sistemático e aprofundado. Neste sentido, Gama e Leite (2012) apontam a urgência de ampliar o quadro de professores qualificados, “tornando possível o exercício da cidadania de uma parcela significativa da população”, pois para eles, é fato que a graduação “não fornece subsídios necessários para a realização do trabalho do professor em sala de aula e, em particular na EJA, a falta de formação para trabalhar com essa modalidade de ensino é maior ainda”.

Paiva (2012), por seu turno, fala da formação continuada de educadores com base na pesquisa para dar conta da interseção entre Educação Profissional e EJA e da produção de referencial epistemológico para compreender os significados de educar jovens e adultos na perspectiva da Educação Profissional. A autora ressalta que o “saber de experiência” é “o que nos passa, o que nos acontece, sobre o que se criam sentidos e significados, enfim, conhecimentos/saberes” (PAIVA, 2012, p. 59). Podendo o ato de educar ser político e criativo “a formação instaura novas perspectivas de poder local, e o cotidiano de que é feito, nessa instância micro, torna-se espaço das possibilidades históricas de que nos convenceu Paulo Freire” (PAIVA, 2012, p. 59).

Paiva (2012) também tece comentários sobre os desafios da formação de educadores: para ela, na perspectiva de formação continuada se supera o foco da formação inicial:

Alguns significados advêm dessa compreensão, a saber: a) mudanças/enfrentamento da necessidade de formação de todos os profissionais, e não apenas de professores, para assumirem a produção coletiva de um novo campo de conhecimentos no fazer pedagógico (e não apenas na reflexão e na privacidade solitária de gabinetes); b) conhecimento mais complexo da realidade, dos sujeitos que aprendem e de como aprendem; c) conhecimento mais complexo do que é conhecer, de atos de conhecimento e de conhecimentos produzidos nas diversas experiências, para além do instituído (PAIVA, 2012, p. 63-64).

Sobre a formação dos profissionais Moura (2006a) indica que ainda não há soluções para a formação de profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica e defende algo mais que aquisição de técnicas didáticas (pelos docentes) e de técnicas de gestão (pelos dirigentes), entendendo que o foco da formação destes profissionais deve ser as políticas públicas, principalmente as educacionais em interação com a Educação Básica, tomando como eixos fundamentais: “a) conhecimentos específicos de uma área profissional; b) formação didático-político-pedagógica; c) integração entre Educação Profissional e Tecnológica e a educação básica” (MOURA, 2006a, p. 85).

Dentre as ações governamentais para formação profissional e apoio à pesquisa, destacamos: a Especialização fomentada desde 2006 pela SETEC/MEC para construir e catalizar as inovações da área; os “Diálogos PROEJA”; e, o PROEJA-CAPES/SETEC como espaços de capacitação de gestores e de profissionais (NEVES, 2013).

Estes cursos de especialização têm como pressupostos “formar um corpo de formadores de futuros formadores”, devendo cada trabalho de conclusão de curso se constituir num ponto de pesquisa e de intervenção (MOURA, 2006a, p. 87). Os currículos destes cursos teriam sido modelados para integração entre Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio e a EJA, de maneira que, os especialistas possam desencadear processos institucionais de qualificação (MOURA, 2006a).

Moura (2006) verificou também que estes cursos não estão voltados para a formação específica do professor dentro das diversas disciplinas, sendo preciso avançar neste aspecto. Como o perfil dos docentes da Rede Federal (mestres e doutores) se confrontou com a especialização, foi observado que os cursos de especialização em PROEJA foram mais procurados por profissionais de outras redes públicas (PAIVA, 2012, p. 57-58).

Para Paiva (2012), a concepção de formação continuada (para atuar nesta nova interseção) é “um campo distinto da histórica concepção de educação do trabalhador, ou da restrita visão de ensino técnico”. Havendo a necessidade de conhecer as particularidades do PROEJA e dos alunos.

A formação continuada constitui um espaço ímpar para a reflexão e a produção pedagógica, produzindo conhecimentos e novas práticas educativas, contribuindo e estimulando o desenvolvimento pessoal e profissional do educador num processo de construção e reconstrução de seus saberes docentes (GAMA; LEITE, 2012, p. 119).

Perpassando fronteiras de titulação/tempo de magistério e experiência anterior, Paiva (2012 p. 62) percebe tensões geradas por ideias “salvacionistas” dos formadores dos docentes deste novo campo de conhecimento, sugerindo “propor e fazer a formação continuada como um caminho de fazer com, mediando saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas que os professores desenvolvem”, como possibilidade de superação deste problema.

Na defesa de uma pedagogia integradora da educação profissional Araújo (2008), ressalta como pressuposto importante para a formação do educador que atua ou atuará no PROEJA, a opção por uma didática que não dicotomize teoria e prática, mas que ao contrário, as tenha como unidade realizada na práxis. No debate atual sobre a formação de professores para a educação profissional, o autor, diz encontrar a presença desta visão dissociada que se expressa na:

[...] separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Também a consolidação de atividades curriculares voltadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar e as capacidades para o fazer revela tal perspectiva, que divide os formadores da educação profissional em educadores de formação geral e educadores de formação técnica, dificultando, muitas vezes, a aproximação entre suas ações e a visualização do conjunto de suas práticas/teorias e, portanto, do processo didático da educação profissional (ARAÚJO, 2008, p.57).

Mesmo reconhecendo avanços no que se refere aos programas de formação profissional, o autor identifica situações-problema que ainda precisam ser enfrentadas no que tange a formação de professores e que pode ser assim sintetizadas:

- Resistência ao reconhecimento da função docente por parte dos técnicos (engenheiros, químicos, biólogos etc.) o que se evidencia por uma recusa por uma ação pedagogicamente fundamentada;

- Orientação da formação para os interesses do mercado presente hegemonicamente na visão dos professores;

- Dificuldades reais na apropriação teórica e prática do trabalho pedagógico na perspectiva do ensino integrado em razão da tradicional formação disciplinar e da ausência de experiências concretas, acumuladas e sistematizadas e que poderiam embasar e servir de exemplo para a prática pedagógica.

Neves (2013) em pesquisa realizada nas unidades do Colégio Pedro II (RJ), realizou levantamento sobre percepção dos docentes do PROEJA a respeito de aspectos político-pedagógicos e encontrou os seguintes resultados:

Sobre as motivações para atuação no curso: 48,28% por interesse pedagógico; 37,93% pelo horário e/ou localização do Campus; 20,69% por decisão da Coordenação do curso e/ou da Coordenação de disciplina; e 6,90% não responderam<sup>2</sup>.

Sobre os posicionamentos políticos e filosóficos dos educadores tentando traduzir a disjuntiva entre reforma na educação e na sociedade e a alternativa contrahegemônica em um dos itens do questionário pediu-se para os servidores assinalarem de acordo com as suas práticas o objetivo de sua atuação profissional. “Com a minha atuação profissional busco melhorar as condições de vida e as chances de empregabilidade do estudante” foi a resposta de 55,17%. “No PROEJA procuro assegurar educação de qualidade e construir uma sociedade com emprego e educação para todos” foi à opção assinalada por

---

<sup>2</sup> A explicação para soma das respostas a esta pergunta ser superior a 100% pode ser procurada em alguns questionários nos quais há mais de uma resposta e em alguns há comentários.



68,97%. Houve outras respostas escritas livremente em 17,24% dos casos e apenas 3,45% não respondeu.

À primeira vista as respostas são contraditórias, uma vez que, em parte dos questionários se assinalou a opção que indicaria a lógica da manutenção e também a que corresponderia à lógica da mudança, o que foi ainda mais reforçado nos comentários livres dos educadores. Em relação ao currículo integrado, 6,90% disseram que o entendem como “Interrelação de diferentes campos do conhecimento”; 44,83% como “Interrelação de diferentes campos do conhecimento com os saberes cotidianos”; e 48,28% como “Interrelação entre conhecimentos gerais e específicos construídos ao longo da formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises teóricas e os trabalhos empíricos evidenciaram a necessidade de uma política permanente de formação/qualificação docente para melhorar a atuação no âmbito do PROEJA. Entendemos como Moura (2006) que o docente deve ser capaz de problematizar questões relativas à natureza dos conhecimentos, mas que devido ao acriticismo no discurso dominante as dimensões epistemológicas nos métodos didáticos e nos currículos não têm sido objeto de preocupação.

Contrastando-se com a lógica dominante com a qual o currículo tem sido concebido e praticado na educação profissional de nível médio, a implementação na prática, do currículo integrado, requer então processos formativos específicos através no qual sua concepção possa ser apropriada em seus fundamentos filosóficos, pedagógicos e práticos e no confronto com o saber experiencial do professor. Este pode ser um importante ponto de partida para o diálogo e para a socialização de práticas coerentes com o trabalho interdisciplinar, mas deve ultrapassar o simples saber-fazer de competência individual para encontrar-se na competência coletiva de um trabalho em equipe no qual um grupo assumindo uma postura crítica e responsável pode relativizar as fronteiras dos seus campos disciplinares, dialogar, negociar e estruturar intervenções organizadas no currículo e ações orientadas coletivamente para formação integral dos sujeitos.

Diríamos então, tratar-se de um saber curricular que se realizaria na prática, mas que está fundada na compreensão conceitual e no comprometimento político-pedagógico que rompe com a lógica pragmática, instrumental e disciplinar herdadas das tradições pedagógicas não-críticas (tecnicismo, escolanovismo, pedagogia das competências).

No que se refere a uma didática para a educação profissional integrada corroboramos com Lima (2008) e Moura (2006) para os quais é necessário ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para incluir a formação crítica, reflexiva e orientada pela e para a responsabilidade social, o que implica a tomada de atitude em favor de um, entre vários projetos político-pedagógicos existentes na nossa sociedade.

Trata-se agora de um saber didático que coerentemente com a proposição de tomar as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixos da integração curricular deve ter a prática social como ponto de partida e de chegada e se constituir como um aporte teórico consistente para instrumentalizar a práxis docente (sendo ela mesma uma prática social) na qual conteúdo e método, teoria e prática, ação e reflexão estruturam a ação educativa.

A consolidação da proposta de integração curricular exige por parte dos docentes uma apropriação teórica e metodológica que não se restrinja a modelos prescritos ou a simples adaptação de práticas pedagógicas e curriculares. Trata-se de conceber o conhecimento e os processos de socialização do saber em uma dimensão relacional e dialética na qual estão implicados os sujeitos (professor e aluno) e os saberes (de senso comum e científico). A unidade deve se dar por uma orientação político-pedagógica na qual currículo e didática convirjam para formação onmilateral do sujeito, o que implica fazer escolhas coerentes com este princípio e que sejam potencialmente integradoras no plano curricular e na prática docente.

Estes são alguns princípios que entendemos devam orientar a formação de professores no PROEJA e contribuir para a consolidação de saberes e práticas estruturantes e específicas para desenvolvimento de ações pedagógicas integradoras no plano curricular e no trabalho pedagógico. O perfil do docente que vislumbramos é um investigador da sua prática e um protagonista da ação que sem negar o papel ativo dos alunos identifica os “nós” e promove o encontro do senso com o conhecimento científico, mas é também acima de tudo, é um sujeito político comprometido com uma perspectiva emancipatória na qual a formação para o trabalho e a apropriação do conhecimento não estejam reduzidas a sua dimensão mercadológica.

## **5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

1. ARAUJO, R. M. L. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. In: ROSÁRIO, M.J.A; ARAUJO, R.M.L. (Org.). **Políticas Públicas Educacionais**, v.1. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 21-35.

2. BRASIL. MEC/SETEC. Documento Base. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: SETEC/MEC, 2007.
3. COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica**: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, RS, 2009.
4. GOTARDO, Renata Cristina Da Costa. **A Formação Profissional no Ensino Médio Integrado**: Discussões Acerca do Conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste Do Paraná. Cascavel, PR, 2009.
5. KLINSKI, Cláudia Dos Santos. **Ingresso e Permanência de Alunos com Ensino Médio Completo no Proeja do If Sul-Rio-Grandense / Campus Charqueadas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2009.
6. LEITE, José Fernandes De Araújo. **A Educação de Jovens e Adultos no Curso Técnico Proeja de Nível Médio no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.
7. LEITE, Domingos Leite Lima Filho. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.35, n.1, 2010. p.109-128.
8. MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Salto para o Futuro**, n.º 16, setembro de 2006. Brasília: MEC, 2006a, p. 76-93.
9. MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim Salto para o Futuro**, n.º 16, setembro de 2006. Brasília: MEC, 2006b, p. 3-23.
10. MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Em Aberto**, v.22, n.82. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nov. 2009, p. 91-108.
11. NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Práticas Administrativas e Pedagógicas Desenvolvidas na Implementação do Proeja na EFAJIT**: Discurso e Realidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
12. NEVES, Bruno Miranda. **O PROEJA no Colégio Pedro II**: formação e qualificação docente em questão. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2013.
13. OLIVEIRA, E.C.; CEZARINO, K.R.A. Os sentidos do proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: *[Anais da] XXXI REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2008.
14. PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro de. **EJA**

**e Educação Profissional:** desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Líber Livro, 2012, p. 45-65.

15. RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. **O Proeja No Cefet-Pa:** O Currículo Prescrito, Concebido e Percebido na Perspectiva da Integração. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2009.