

OS INSTITUTOS FEDERAIS E O PROEJA: UMA LEITURA A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU¹

Rodrigo de Freitas Amorim
Instituto Federal de Goiás
Prof.^a Orientadora: Maria Emília de Castro Rodrigues
Faculdade de Educação/PPGE-UFG
Agência financiadora: CAPES
E-mail: rodrigo123amorim@gmail.com

912

1 Introdução

O campo da educação profissional no Brasil sofreu diversas mudanças na última década: iniciativas do governo federal com novos investimentos financeiros e a ampliação de sua rede de educação profissional e tecnológica, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2006), a transformação dos antigos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET'S) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) com a obrigatoriedade de ofertar o mínimo de dez por cento de suas vagas para o PROEJA (BRASIL, 2008), a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) (BRASIL, 2011) – todas estas são ações no âmbito público – além daquelas que beneficiaram a expansão de matrículas e a percepção de maiores recursos públicos pela iniciativa privada, demonstram uma nítida tendência de investimentos no campo da educação profissional.

Em que pese tais investimentos e a expansão da educação profissional, nos propomos neste ensaio olhar para os Institutos Federais (IF's) como um subcampo e/ou campo² da educação profissional (BOURDIEU, 2009; MARTINS, 1987), os quais se consolidaram historicamente como instituições hegemônicas da EP no Brasil, funcionando com uma dinâmica de interesses próprios e peculiares além de estratégias de manutenção da hegemonia de sua identidade – uma instituição pública com ensino de qualidade. Assim, se olharmos os IF's como um subcampo, ou talvez, simplesmente campo, podemos afirmar que se trata de uma instituição que consolidou no decorrer de sua história uma estrutura hegemônica dentro da educação profissional, com regras que determinam a forma do jogo da educação profissional. A partir do

¹ Artigo apresentado como trabalho completo no ST-14 Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Percursos e dilemas de um direito ainda negado, do XXII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG, realizado em setembro de 2015. Anais... v. 1, n. 1, Goiânia: FE-UFG, 2015. ISSN: 2179-0213. P.912-919.

² De acordo com Martins (1987, p.42), para Bourdieu “o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, isto é, em relação a outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico do campo possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhe são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior.”

conceito de campo de Bourdieu, que se caracteriza como a interiorização da exterioridade, é como se os IF's pudessem determinar no campo da EP um padrão de ensino de qualidade para a formação do ensino técnico e profissional, pois se trata de uma rede que alcançou hegemonia no país se consolidando como referência na formação de qualidade de profissões técnicas e tecnológicas como as engenharias.

À medida que os IF's se consolidam como campo da educação profissional, os agentes em seu interior, docentes, técnicos administrativos e discentes, desenvolvem um *habitus*, a exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2009), no qual a identidade da instituição passa a ser alimentada pela crença de seus agentes sociais de que seu trabalho é realizado com qualidade e, portanto, deve ser respeitado como tal. Isso significa dizer que os próprios agentes incorporam as regras do campo e a realimentam por meio de suas atitudes expressas através das práticas cotidianas de convivência social e pedagógicas, na relação professores-técnicos-alunos. Esse movimento dialético – campos/*habitus* – que constitui a dinâmica da instituição caracteriza sua identidade, fortalecendo o jogo de forças e poder para a manutenção da ideia de hegemonia presente em seu interior.

Entretanto, quando as intervenções do governo federal como agente social do campo do poder se impuseram sobre a instituição operando drásticas modificações em sua organização, por força de leis e decretos, as estruturas institucionais enquanto campo social são tencionadas com evidentes reflexos sobre o *habitus* dos IF's, de modo que as mais recentes mudanças sinalizam para a resistência da instituição pela manutenção de sua identidade, sem perceber que a manutenção desta identidade nada mais significa do que a negação de sua função social original e essencial, que é a função pública de atendimento de uma educação profissional de qualidade.

O que nos propormos pensar aqui é que este tensionamento se torna mais claro quando analisada a relação dos IF's com o PROEJA, visto que a inserção da modalidade de educação de jovens e adultos dentro da instituição tem provocado uma verdadeira exposição de estratégias de manutenção de uma identidade hegemônica que se vê ameaçada com a inserção de uma modalidade de educação considerada subalternizada e destituída de prestígio social e educacional. Enquanto os IF's como campo tendem a manter sua identidade, e se esforçam para isso por meio de diversas estratégias, a inserção do PROEJA neste campo promove o surgimento de novos elementos que tencionam o *habitus* institucional e de seus agentes por meio da necessidade de desenvolver novas práticas sociais e pedagógicas com a formação profissional de sujeitos que não faziam parte do atendimento da instituição. Atender tais sujeitos implica numa modificação dos antigos agentes sociais que compunham a instituição, significa a assimilação de novos valores, se não sua assimilação, ao menos a necessidade de assimilação, de modo que sua

não-assimilação pode demonstrar a resistência do campos às possíveis modificações de seu *habitus*.

Nos próximos tópicos, procuraremos desenvolver esta tese demonstrando fatos com relação à inserção do PROEJA nos IF's a partir do pensamento de Bourdieu e da análise bibliográfica de autores que estudam o PROEJA.

2 Os IF's como campo da educação profissional: a sobrevivência do velho *habitus*

A constituição dos IF's como campo social de análise sociológica pode ser afirmada a partir de sua dupla constituição: por um lado sofre a ação arbitrária do Estado ao modifica-lo e institui-lo criando suas normas e regulamentações, neste caso, os IF's são o que Bourdieu (1975) denomina de produto da violência simbólica do Estado que utilizou da força da lei para transformar e integrar as antigas Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais. Obviamente, que há por trás deste poder arbitrário do Estado motivações políticas, sociais e econômicas que, no entanto, não deixam de se constituir numa violência simbólica; de outro lado, os próprios IF's, à medida que são objetos deste arbitrário impõe sua violência simbólica pelo arbitrário cultural que exercem sobre os sujeitos que o compõem e aos que atendem, impondo seu *habitus* aos agentes que o constituem.

O fato é que, ao se constituir enquanto IF's, no plano legal criou-se uma “nova” instituição, porém no plano prático o novo vestiu o velho, isto é, inúmeras Escolas Técnicas Federais e CEFETs já existentes com um *habitus* já incorporado. Esse *habitus* do “velho” se destaca na própria legislação do “novo” que cria os IF's caracterizando-os em suas finalidades como “**centro de excelência** na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular” e, como, “**centro de referência** no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino” (BRASIL, 2008, grifos nosso).

Ora, não se criam centros de excelência e de referência por meio de atos legislativos. O que está posto na lei é a afirmação e/ou confirmação de um *habitus* que as antigas instituições constituíram no decorrer de sua história. De acordo com Machado (1989), as Escolas Técnicas Industriais se consolidaram a partir da década de 1960 como instituições de qualidade de ensino técnico industrial. As poucas unidades distribuídas no território nacional com a recepção de recursos federais lograram êxito com o investimento em estrutura física, formação de corpo docente especializado e o atendimento cada vez maior de camadas da população cada vez menos desfavorecida. Assim, no plano discursivo a criação dos IF's preconiza mudanças e a democratização de uma educação profissional e tecnológica pública de qualidade. É o que se

pode observar, por exemplo, nos discursos de representantes do MEC que defendem a criação dos IF's como uma revolução na educação profissional e tecnológica do país (PACHECO, 2011). Em que pese o caráter discursivo no plano legal e propagandístico, o que se tem de fato é um campo social, uma estrutura estruturante historicamente constituída que desenvolveu um *habitus* próprio – da excelência do ensino em atendimento a uma pequena fatia da sociedade sem a promoção de transformações sociais, especialmente, porque seu caráter público não impediu a reprodução de interesses particulares em seu interior – como a manutenção do *status* social e científico adquirido pelas engenharias no correr do último século.

Portanto, esse *habitus* constituído no decorrer da história destas instituições federais passa a ser pressionado com a criação dos IF's, o que não significa que a pressão produza, automaticamente, mudanças. O que nos chama a atenção é que as novas modificações, e destacamos aqui a criação do PROEJA e sua inserção compulsória nos IF's constitui-se como ponto nevrálgico desta relação entre campo e *habitus* institucionais, visto que pela inserção/enxerto de uma modalidade de educação desprestigiada social e pedagogicamente numa instituição social e pedagogicamente prestigiada, podemos observar conflitos e lutas em torno da manutenção da identidade da instituição.

3 O Proeja como elemento de resistência ao *habitus* constituído nos IF's

A inserção da modalidade de educação de jovens e adultos através do PROEJA nos IF's constitui-se como elemento inovador na instituição e desafiador para sua prática pedagógica. De um lado, para a modalidade de EJA, esta inserção significou um ato histórico (OLIVEIRA; MACHADO, 2012), pois ofereceu a um público historicamente excluído o direito de estudar numa instituição de excelência. De outro lado, esta inserção não significou para os IF's o mesmo ganho histórico que significou para a EJA. Para os IF's a EJA foi introduzida como uma espécie de “corpo estranho”, ao qual seria necessário dar o devido tratamento. Entre a aceitação e a rejeição, o que se pode perceber a partir da análise relacional do conjunto de documentos e pesquisas acadêmicas é que a rejeição tem sobressaído.

Observemos os seguintes fatores: no plano legal, os IF's passam a ter como objetivo “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008), devendo garantir a quantia mínima de 10% de suas vagas ao público da EJA (BRASIL, 2006). O que se tem observado na prática é o descumprimento desta norma. Vitorette (2014), em sua pesquisa de doutoramento aponta que tal percentual não é alcançado

pelas instituições.³ As explicações variam desde a falta de procura dos próprios sujeitos da EJA à suas condições de permanência nos cursos, menos à responsabilidade das instituições de imprimir esforços para resolver este problema. (OLIVEIRA; MACHADO, 2012)

No plano discursivo ideológico, há um apelo para a implementação de mudanças curriculares e pedagógicas como o ensino médio integrado que “é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados. Igualmente, o PROEJA é parte indissolúvel dessa política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos.” (PACHECO, 2011, p.11). Entretanto, na prática, a realidade da inserção do PROEJA nos IF’s aponta para o descumprimento da lei e para a afirmação do preconceito contra o público da EJA pela resistência do corpo docente em atender esta modalidade somada às dificuldades de inserção sociocultural deste público nas instituições.

Pesquisas acadêmicas confirmam essa tendência, como por exemplo: Silva, M. (2011) apontou para as dificuldades de integração da EJA com a EP, dentre elas a insensibilidade dos professores do IF para com este público; Silva, C. (2011) salientou a dificuldade de professores, tanto da área técnica quanto de formação em docência, de atuarem no PROEJA, seja por preconceitos ou rejeição aos estudantes; Castro (2011) afirmou a resistência de implantação e implementação do PROEJA no IFG como consequência da forma como as políticas públicas de EP se impuseram sobre a instituição, pela via da imposição e do decreto,⁴ caracterizando uma resistência institucional com consequências para a relação professor-aluno; Gouveia (2011) denunciou que uma das razões para a dificuldade da integração professor-aluno no contexto IF’s/PROEJA se deve à falta de experiência dos IF’s com EJA, contradizendo o proposto no Documento-base do PROEJA que preconizou a sua implantação por instituições com experiência em EJA, desta forma, o não reconhecimento do PROEJA como política de inclusão social pelos professores da instituição reforça o problema do fracasso escolar destes sujeitos.

Esta resistência é, ainda, ratificada nos estudos de Oliveira e Machado (2012), que ao pesquisarem o PROEJA como estratégia de formação de trabalhadores, demonstraram que esta estratégia é tensa e conflituosa, pois há uma clara dificuldade de o PROEJA se instalar como lugar de pertencimento dentro dos IF’s. Comparando dados de outras pesquisas, perceberam

³ Segundo Vitorette (2014, p.16): “Nos IFs da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em 3 de abril de 2012, divulgou os percentuais de matrícula Proeja em relação ao total de matrículas de cada IFs do país para verificar o atendimento à meta de 10% do total dessas matrículas para a EJA integrada à EP no nível médio. Apenas cinco IFs, dentre os 33 com matrículas de Proeja, cumpriram essa meta. Isso computando a soma das matrículas Proeja técnico e Proeja-FIC para o ensino fundamental.”

⁴ “No caso do IFG, Campus Goiânia, a assunção do Programa não ocorre [de] maneira orgânica, como parte da política institucional – como já destacado –, o que indica um interesse restrito pelo seu desenvolvimento, tomado mais como exceção do que como parte constitutiva do seu projeto.” (CASTRO, 2011, p. 169)

ainda que o sujeito da EJA dentro dos IF's é um ser estranho, não só porque se sente deslocado mas porque também é visto com tal. De acordo com as autoras,

Os relatórios advindos das experiências de Diálogos PROEJA, realizados em quase todos os institutos que ofertavam o programa, no caso do IFG e dos Ifes, apresentaram-se em forma de seminários de avaliação e troca de experiências. Deram voz a professores e alunos e revelaram esta identidade que não identifica, ao mesmo tempo em que denunciaram a segregação presente no interior dos institutos, (ao estranharem a presença dos alunos do PROEJA), das instituições, como não dignos de ocupar uma vaga nestas “escolas de excelência”. (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p.130)

Isso posto, podemos supor que o *habitus* professoral e institucional que se estruturou nas antigas Escolas Técnicas Federais e CEFETs se constituem como sendo o velho presente no novo. A mudança da roupagem não significou a transformação do conteúdo e de sua estrutura.

Mas, não se trata apenas de perceber o óbvio, que o PROEJA e sua inserção nos IF's evidenciam a dificuldade de sua aceitação como modalidade de educação além, provavelmente, do “medo” que os IF's possuem de macularem sua identidade e reputação. Trata-se de observarmos o *habitus* como possibilidade de provocar modificações no campo.

Se para Bourdieu (2009, p.87), o *habitus* se define como:

[...] sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “regulares” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Assim, o PROEJA permite-nos refletir sobre uma possível modificação no *habitus* professoral e institucional dos IF's. Esta modificação não é consciente nem orquestrada por um maestro, como diz Bourdieu, mas é a consequência da necessidade de incorporação de novas propostas que tocam nos valores constituídos e que, devido às alterações estruturais, podem provocar transposições no *habitus*. Enquanto teses acadêmicas recentes afirmam a não consolidação do PROEJA como política pública (VITORETTE, 2014) e, implicitamente, “profetizam” o seu fracasso, pouco se observa ou se discute sobre as provocações que o PROEJA trouxe para a identidade dos IF's.

O que queremos enfatizar neste ensaio é que se o *habitus*, apesar de se constituir como “disposições duráveis”, está predisposto a funcionar como “estruturas estruturantes”, então, é possível dizer que o PROEJA enquanto elemento novo na estrutura dos IF's, ainda que não seja forte o suficiente para provocar alterações profundas no *habitus* desta instituição, no mínimo desvela o que na relação IF's/PROEJA pouco se observa: que os IF's são instituições públicas de

ensino, cuja história remonta o surgimento das primeiras escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 (MANFREDI, 2002; SANTOS, 2011), com objetivo inicial era amparar os desfavorecidos e desafortunados, nega seu caráter público e publicizante pela constituição de um *habitus* que colocou estas instituições em condições de construir uma hegemonia e legitimar uma postura de educação profissional que atendeu, via de regra, aos interesses particulares e privados da sociedade, como formar engenheiros e gozar de prestígio social junto às elites produtivas brasileiras.

Neste sentido, o possível fracasso do PROEJA dentro dos IF's evidenciado pelas baixas ofertas de cursos, baixo número de matrículas e reduzido número de concluintes, ratificam a violência simbólica que estes sujeitos sofrem dentro de uma instituição que, pelo seu caráter público, laico e gratuito, deveria ser por excelência seu lugar de pertencimento. Isso concorda com a afirmação de Bourdieu sobre o processo de reprodução das desigualdades sociais quando a escola recebe de forma igual os socialmente diferentes. Veja:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2007, p.53)

Esta afirmação se aplica aos jovens e adultos da EJA que adentram aos IF's pelas portas do PROEJA, pois que suas condições sociais, econômicas e culturais, diferentes na sua grande maioria em relação aos adolescentes dos cursos de nível médio ou dos jovens das engenharias, faz com que seu capital cultural, bem aquém dos demais, não ajudem a incorporar o *habitus* presente nos agentes sociais da instituição, conseqüentemente, a dificuldade de professores em se adaptar aos sujeitos da EJA se explica pelo déficit que estes apresentam, bem como as dificuldades de suprir as matrículas mesmo existindo um contingente incalculável de brasileiros potenciais para estudar no PROEJA, se explica pela falta de interesse desta camada da população brasileira. Ou seja, explicações são oferecidas, cada uma delas, para proteger o *habitus* institucional e culpabilizar os sujeitos da EJA como “inadequados” ao ritmo e à qualidade do ensino dos IF's. Todavia, esta relação IF's/PROEJA demonstra que há muito mais do lado institucional em jogo do que do lado dos sujeitos jovens e adultos que acessam o programa.

4 Conclusão

A relação dos IF's com o PROEJA, para além de todas as questões didático-pedagógicas e técnico-administrativas, dignas de serem investigadas para o melhor

aprimoramento e manutenção deste serviço que se impõe aos IF's no atendimento à legislação, incita-nos a uma reflexão urgente sobre a identidade dos IF's, pois que o estudo do PROEJA enquanto objeto de pesquisa científica e suas implicações sociológicas, não apenas nos fazem pensar em como inserir seus sujeitos numa instituição pública de qualidade, mas sobretudo, desvela valores e comportamentos que estão entranhados na identidade destas instituições que apontam para sua dificuldade de comprometimento com a *res* pública.

A relação IF's/PROEJA evidencia, ainda, o comprometimento dissimulado da instituição com o *ethos* das classes menos favorecidas, concluindo-se que é ingênuo esperarmos dos IF's uma lógica libertadora, progressista e/ou transformadora de tais sujeitos, uma vez que os dados analisados demonstram que os IF's atuam para uma conservação social das desigualdades, legitimando a cultura da elite e seu capital cultural, visto que, aquilo que a escola seleciona como sendo legítimo de se ensinar é o que concorda com a cultura dominante, logo, os menos favorecidos, que não possuem o domínio desta linguagem, já entram como excluídos das oportunidades que se lhe seguem, pois estas caem bem sobre os mais favorecidos.

Desta forma, este ensaio, longe de resolver qualquer problemática da relação IF's/PROEJA, visto que por sua natureza de ensaio deixa a necessidade de aprofundamento de alguns tópicos relativos à constituição da identidade dos IF's no correr da histórica bem como o *habitus* que se consolidou, além da necessidade de maiores levantamentos de dados sobre a inserção do PROEJA nos IF's, procurou desenvolver uma leitura sociológica a partir dos pressupostos de Pierre Bourdieu, tentando objetivar como sua teoria lança luz sobre este problema, ao olhar os IF's como um campo e seu *habitus*.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p. 39-64.
- _____. *O senso prático*. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. *Lei n. 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- BRASIL. *Lei n. 12.513*, de 26 de outubro de 2011. Institui o Pronatec. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- _____. Ministério da Educação. *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. Brasília: MEC, 2006.

- CASTRO, M.D.R. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, 2011.
- GOUVEIA, K.R. *Política educacional no PROEJA: implicações na prática pedagógica*. 2011. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, 2011.
- MACHADO, L.R. de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MANFREDI, S.M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, C.B. Estrutura e ator: a teoria prática em Bourdieu. *Educação & Sociedade*. São Paulo, n. 27, p.33-46, set. 1987.
- PACHECO, E.(Org.) *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.
- OLIVEIRA, E.C.de; MACHADO, M.M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação de trabalhadores. In: OLIVEIRA, E.C.de; PINTO, A.H.; FERREIRA, M.J.de R. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 121-141.
- SANTOS, J.A.dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.de. VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.205-224.
- SENAI. Departamento nacional. *Relatório anual 2006*. Brasília, DF: SENAI/DN, 2007. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2012/03/16/356/20120824144727805744o.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2015.
- _____. _____. *Relatório anual 2010*. Brasília: SENAI/DN, 2011.
- SILVA, C.O.B. *Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA*. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, 2011.
- SILVA, M.L.da. *Currículo integrado e formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no PROEJA IFPA*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFC, 2011.
- VITORETTE, J.M.B. *A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado*. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, 2014.