

REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DE ENSINO DO PROEJA EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS: TENSÕES E DESAFIOS

Jufter Martins de Abreu Júnior

UERJ

jufter.junior@ifrj.edu.br

RESUMO

A educação como direito de todos instituída pela Constituição Federal (1988), e a existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade para atender sujeitos de direito com características específicas, não são suficientes para promover mudanças no histórico de acesso desse público à educação de *qualidade*. Através de revisão bibliográfica e análise documental, o presente trabalho pretende refletir acerca da questão da *qualidade* de ensino de cursos médio técnico integrados inseridos no programa Proeja, assim como apontar os desafios e as tensões geradas pela implementação do programa em instituições federais. O referencial teórico utilizado abarca autores que estudam a EJA, como Di Pierro e Haddad, outros que têm o foco no Proeja, como Moura, além de autores que abordam a temática da *qualidade* em seus trabalhos, como Dourado e Oliveira. A presente proposta espera contribuir para que haja uma percepção mais adequada do processo de ensino-aprendizagem, assim como possibilitar um diagnóstico acurado do significado de *qualidade de ensino* num programa como o Proeja.

PALAVRAS-CHAVE: Proeja – qualidade – educação profissional – educação de jovens e adultos.

REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DE ENSINO DO PROEJA EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS: TENSÕES E DESAFIOS

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem de uma trajetória histórica onde predominam iniciativas individuais ou de grupos isolados, fato que vem acarretando uma série de descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis. Ao longo de décadas, várias propostas foram realizadas tendo como meta a elevação do nível de escolaridade dessa parcela da população, considerada excluída. Porém, estas propostas não conseguiram atingir as metas estabelecidas.

Por outro lado, também podem ser verificadas a necessidade e o anseio do público dessa modalidade às questões relativas ao trabalho e à qualificação profissional. Nesse sentido, o direito à educação proporcionado pela EJA é potencializado pelo fato de que existe a possibilidade efetiva de se elevar a qualidade de vida desses setores da sociedade. Assim, esses grupos vêm o acesso à educação como uma oportunidade de melhoria de vida nos aspectos social, cultural e, principalmente, no viés econômico.

Dessa forma, propostas que tivessem como estratégia garantir o direito à educação de qualidade aos grupos excluídos, e simultaneamente proporcionar a esses grupos o acesso à qualificação profissional teriam a legitimidade para se consolidar como propostas que realmente representassem uma possibilidade de diminuição das desigualdades presentes na nossa sociedade. É nesse contexto que se insere o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído no ano de 2006, em âmbito federal, pelo Decreto n. 5.840/06.

O Proeja tem como diretriz a formação inicial e continuada de trabalhadores jovens e adultos por meio da oferta de cursos e programas de educação profissional. Desde 2006, e de acordo com a legislação vigente, os cursos e programas do Proeja vêm sendo adotados por instituições públicas federais, em parceria destes com os sistemas de ensino municipais e estaduais, além de entidades de formação profissional do “Sistema S” (Sesc, Sesi, Senai e Senac). Inserido nesse contexto, o presente trabalho visa, através de revisão bibliográfica e análise documental, refletir sobre a questão da qualidade de ensino de cursos médio técnico integrados inseridos no programa Proeja, assim como apontar os desafios e as tensões geradas pela implementação do programa. Embora o Proeja abarque em suas possibilidades a educação básica como um todo, e por consequência o ensino fundamental, através dos Programas de Formação Inicial e Continuada – PROEJA FIC – o presente trabalho tem como foco somente a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, a qual é ofertada pelas instituições federais.

2. PROEJA E QUALIDADE: DESAFIOS EM QUESTÃO

O Decreto nº 5.840/06, que instituiu o Proeja, apontou que a Rede Federal de Ensino teve como meta oferecer cursos do programa a partir do ano de 2007, além de estabelecer um limite mínimo de vagas que seriam oferecidos por essas instituições. O texto do Decreto nº 5.840/06, em que essas determinações são apresentadas, consta dos seguintes apontamentos:

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

De acordo com o artigo supracitado pode ser observado que as instituições federais tiveram no Proeja uma proposta que chegou de forma obrigatória e sem maiores possibilidades acerca de opções em aderir ou não ao programa. Essa característica, inicialmente, teve impactos no contexto de recursos humanos, estrutura física, material didático, entre outros, causando reflexões pessimistas acerca do futuro do programa. No ano de lançamento do Proeja, em 2006, já se observam críticas relacionadas ao fato das instituições não terem opção no momento de adesão ao programa, além de uma expectativa negativa no contexto da recepção do público da EJA por parte da rede federal. Nesse sentido, Moura (2006) faz algumas considerações:

(...) a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor 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 (MOURA, 2006, p. 121).

A partir desse comentário, podem ser observadas contradições desde o início da implementação da proposta, já que existe um choque entre a tradição da oferta do ensino de qualidade por parte da Rede Federal e a entrada do público da EJA nessas instituições. Nesse sentido, cabem aqui alguns apontamentos acerca do termo *ensino de qualidade*. Embora o propósito principal desse trabalho não seja o aprofundamento em questões relativas aos conceitos e definições existentes sobre qualidade na educação, é relevante que sejam apontados alguns caminhos que visem direcionar uma reflexão mais objetiva acerca desse assunto. Nesse sentido, o trabalho de Dourado e Oliveira (2009) apresenta arcabouço teórico que pode servir como suporte para um estudo mais sistemático desse tema. Inicialmente, os autores traçam um cenário para análise dos ambientes extra e intraescolares, onde o ambiente intraescolar é apresentado numa dimensão que envolve dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. O espaço social se refere às questões de cunho socioeconômico e cultural dos sujeitos envolvidos no processo, além de focar na necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos que contribuam para o enfrentamento dos problemas sociais (drogas, fome, violência, entre outros). Essas propostas devem ter impacto tanto no contexto de permanência dos alunos quanto na idealização de ações que tenham por finalidade o engajamento da comunidade escolar em atividades que visem um processo de

ensino-aprendizagem exitoso. Já as obrigações do Estado referem-se aos direitos dos cidadãos e às obrigações das autarquias públicas, tanto no que tange à oferta das vagas e igualdade de condições entre os indivíduos, quanto às questões relativas aos direitos estabelecidos nas últimas décadas na área da educação (merenda e transporte escolar, livro didático, recursos tecnológicos, etc). Por outro lado, as dimensões intraescolares são expostas em quatro planos, que são orientados a partir: 1) das condições de oferta de ensino; 2) da gestão e organização do trabalho escolar; 3) da formação, profissionalização e ação pedagógica do professor, 4) permanência e desempenho escolar dos alunos. Como sugestão, os autores apontam que as dimensões intra e extraescolares precisam ser consideradas de maneira articulada, e que os aspectos anteriormente citados devem envolver um movimento visando a garantia da construção de um movimento em prol da qualidade da educação. Dessa forma, uma proposta que tenha como objetivo a avaliação da qualidade de ensino em programas como o Proeja devem considerar a articulação entre essas dimensões e planos apresentados, tanto no contexto da pesquisa de campo quanto da análise dos dados concernentes ao trabalho.

3. REDE FEDERAL E PROEJA: TRADIÇÃO, TENSÕES E DESAFIOS

A Rede Federal de Ensino possui certa autonomia que a diferencia das redes municipal e estadual, em termos estruturais e, principalmente, no contexto de existir um processo de seleção que colabora para que haja nessa rede um público diferenciado. Esse público, composto por alunos que foram aprovados em processos seletivos criteriosos, ajudou a construir a imagem de uma escola técnica federal considerada de qualidade, embora excludente. Essa imagem foi construída ao longo de mais de um século de existência, constituindo hoje uma rede de escolas técnicas federais onde a inclusão de determinados grupos ainda é realizada com restrições. O histórico das escolas técnicas brasileiras tem seu núcleo idealizador na primeira década do século XX, em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, que posteriormente, em 1937, passaram a ser chamados de Liceus Profissionais. Desse período em diante essas escolas passaram por diversas transformações que culminaram no que hoje é denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atualmente, a Rede Federal é constituída pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Celso Suckov da Fonseca – Cefet-RJ e de Minas Gerais – Cefet-MG, pelas escolas técnicas vinculadas às universidades federais (incluídas pela Lei nº 12.677, de 2012), Colégio Pedro II (incluído pela Lei nº 12.677, de 2012), além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, os quais foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 2008. A proposta de implantação dos institutos federais foi realizada em 2008, iniciando a comemoração do centenário das escolas técnicas brasileiras, e pretende chegar a 562 unidades até o final de 2014, segundo informações do Ministério da Educação¹. Entre as finalidades e características

¹ Informação disponível no site www.mec.gov.br. Acesso em 18 de maio de 2013.

dos Institutos Federais, as quais foram apresentadas pela Lei nº 11.892/08 em seu Artigo 6º, podem ser destacadas:

I – ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia (...)

V – constituir-se em centros de excelência na oferta de ensino de ciências em geral, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico.

Nos trechos apresentados percebe-se o apontamento para a oferta de “todos os níveis e modalidades de ensino” e para a constituição de “centros de excelência de ensino”. Esses trechos apontam a intenção de construir um modelo de instituição que ofereça níveis e modalidades que incluíssem a Educação Básica, a Educação Profissional e a Educação Superior, passando por cursos e programas que oferecessem realmente um ensino de qualidade para públicos diversos. Já no Artigo 7º da Lei nº 11.892/08, que aponta os objetivos dos Institutos Federais, é apresentada de maneira efetiva a meta de se oferecer cursos que atendam às especificidades da EJA. O trecho consta dos seguintes apontamentos:

I – 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.

Dessa forma observa-se que a legislação aponta de maneira objetiva a intenção de se oferecer uma educação de qualidade para o público da EJA. Mesmo antes da criação dos Institutos Federais, a proposta do Proeja já se encontrava em processo de implantação nas escolas técnicas federais existentes à época. Nesse período, a visão de alguns educadores com relação ao Proeja tinha uma retórica otimista sobre o programa, apontando que as instituições federais, por terem um histórico de qualidade e resultados satisfatórios, pudessem realmente alcançar as metas previstas na legislação. O comentário de Moura (2006), fazendo uma retrospectiva da atuação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na Rede Federal, aponta tal expectativa:

Nas últimas quatro ou cinco décadas, essas ofertas educacionais estiveram presentes no âmbito da Rede Federal de EPT. Essa experiência associada à reconhecida qualidade dos cursos oferecidos em todo o país, a qualifica como *locus* importante na fase inicial de implantação do PROEJA (MOURA, 2006, p. 117).

Ao falar sobre qualidade e democratização da Educação de Jovens e Adultos através da proposta do Proeja, e também tecendo comentários Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais uma vez Moura (2006) aponta a importância da Rede Federal nesse processo:

(...) as instituições federais de educação, incluindo a Rede Federal de Educação Profissional de Tecnológica, têm papel relevante. Algumas características dessa Rede Federal de EPT potencializam a função que as instituições a ela vinculadas podem assumir nesse processo. Em primeiro lugar, estão presentes em quase todos os estados da federação. Em segundo, mas não com menor importância, estão a experiência e a qualidade com que reconhecidamente atuam no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio (MOUIRA, 2006, p. 116).

Entretanto, Moura também aponta possíveis fragilidades que poderiam ameaçar o estabelecimento e a viabilidade do Proeja enquanto proposta que visasse um resultado de qualidade no contexto de ensino-aprendizagem da proposta, principalmente considerando-se as especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sobre essas fragilidades, o autor comenta que “é pouca ou quase nenhuma a experiência da mencionada rede no que se refere ao trabalho com a modalidade Educação de Jovens e Adultos, o que resulta em limitações a esse processo”. (MOURA, 2006, p. 117).

Dessa forma, observa-se que existem diversas questões que limitam a eficiência do Proeja enquanto proposta educacional. Em contrapartida, o discurso apresentado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), definiu o Proeja como “mais do que um projeto educacional, será um instrumento de resgate da cidadania de grande parcela dos brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola” (BRASIL, 2007, p. 14). Por conseguinte, na medida em que vão acontecendo articulações que resultam numa maior aproximação entre a Educação Profissional e a EJA, os discursos que têm como foco principal o grande contingente de “cidadãos que foram cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 11), apontam numa direção que, embora coerente em termos de resgate do cidadão e aumento da escolaridade, ainda carece de direcionamentos e ações efetivas por parte dos órgãos públicos competentes.

A retórica dos órgãos oficiais resvala na realidade do processo e nas circunstâncias específicas em que se encontram as instituições pertencentes à Rede Federal, como a ausência de material didático específico para a realização de um trabalho voltado para a EJA e a Educação Profissional, ou mesmo a formação inadequada dos docentes. Alguns anos após o início da implantação do Proeja, observamos em Moura (2012) o apontamento desses problemas:

(...) o processo de implantação do Proeja na rede federal, nos estados e nos municípios não está alcançando plenamente os objetivos previstos. Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do ensino médio técnico integrado e da implantação do Programa (MOURA, 2012, p. 121).

A partir do comentário apresentado por Moura (2012) pode ser observado que, passados cinco anos desde a regulamentação oficial da oferta do Proeja por parte da Rede Federal, alguns aspectos ainda persistem como dificuldades relativas ao processo de recepção dessa modalidade de ensino por parte da citada rede. Essa constatação demanda estudos que busquem analisar as ações que foram realizadas durante este período de tempo e quais os possíveis impactos gerados por essas ações.

4. EJA E PROEJA: APONTAMENTOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Muitas das questões apresentadas como problemáticas no âmbito da EJA são igualmente recorrentes quando se vê uma análise das realidades apresentadas no Proeja. Esse aspecto reforça o fato de que os estudos sobre Proeja devem utilizar arcabouços teóricos que abordem de maneira efetiva um diagnóstico sobre EJA, além de, obviamente, ter como referência as análises dos problemas específicos do Proeja. Nesse contexto, alguns dos autores que apontam questões pertinentes a respeito da organização e estabelecimento da EJA, tanto no Brasil quanto em grande parte da América Latina, são Di Pierro (2005, 2012) e Haddad (2009). Em seus trabalhos, observam-se apontamentos relevantes para o estudo e análise da EJA, que devem ser efetivamente considerados quando se tem por meta contribuir para a produção de conhecimento nessa modalidade de ensino. No contexto de produção sobre Proeja o trabalho de Moura (2006, 2012) se constitui em uma das referências mais relevantes.

Quando se apontam temáticas que restringem a efetivação de um trabalho de qualidade na EJA, Di Pierro apresenta informações significativas sobre o envio de recursos financeiros, organização metodológica dos cursos, formação docente, entre outros. Em suas pesquisas, a autora aponta que essa realidade apresentada é visível não somente no cenário brasileiro, mas também em grande parte da América Latina. Inserida nesse contexto, Di Pierro (2005) faz um resumo geral da EJA na região, apontando a precariedade dessa modalidade de ensino:

No Brasil, como em quase toda a América Latina, a educação de jovens e adultos ocupou, no desenvolvimento do sistema de ensino público, um papel subsidiário às demais modalidades, cumprindo função compensatória de reposição de escolaridade não realizada na idade considerada apropriada, ou de aceleração de estudos de pessoas com atraso escolar. O desprestígio da educação de jovens e adultos repercutiu no escasso financiamento, na precariedade institucional e na posição desfavorável ocupada pelos seus órgãos de gestão na hierarquia governamental (DI PIERRO, 2005, p. 397).

Outro autor que tem produção significativa sobre a EJA é Haddad. Falando sobre a realidade brasileira, o autor aponta alguns fatores sociais que interferem na questão da aquisição de escolaridade por parte da população com baixo poder aquisitivo e/ou residente em regiões de difícil acesso. Haddad também destaca que no Brasil a desigualdade dos níveis de escolaridade acompanha a desigualdade da sociedade brasileira, ajudando a reproduzi-las. Ao realizar um retrospecto da educação brasileira nas últimas décadas, Haddad (2009) destaca que:

Apesar da ampla mobilização da sociedade civil, nos últimos 30 anos, o Brasil manteve como macroproblema educacional, e grande desafio a ser enfrentado, o baixo nível de escolaridade média da sua população, além de ela ser desigual e com qualidade ruim (HADDAD, 2009, p. 366).

Sobre os recursos destinados à modalidade, Di Pierro aponta que os fóruns e encontros nacionais sobre EJA sempre exibem dados sobre essa temática, além de exaltar que este é o principal problema a ser enfrentado para o desenvolvimento de ações que contribuam para resultados expressivos. A respeito desse assunto, Di Pierro (2005) comenta que:

As restrições financeiras impostas pela lógica de focalização são o principal obstáculo para que a prioridade concedida à alfabetização e educação básica de jovens e adultos deixe de ser apenas retórica e possa concretizar-se na ampliação de oportunidades de aprendizagem com qualidade (DI PIERRO, 2005, p. 1131).

Em se tratando de abordar as questões sobre a formação dos professores que atuam na EJA, Di Pierro vai além do foco existente na capacitação dos docentes atuantes na modalidade, apontando responsabilidades que vão desde o “senso comum” existente em algumas autarquias e instituições, que por vezes trata a EJA como modalidade provisória, ou até mesmo a forma como a EJA é abordada em instituições de ensino superior. Mais uma vez em Di Pierro (2005), observamos considerações que apontam com propriedade esses casos:

As dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. (DI PIERRO, 2005, p. 1132).

Uma das questões mais complexas tanto no contexto da EJA quanto do Proeja é a formação dos docentes. As propostas de formação continuada para professores usualmente são insipientes ou mesmo inexistentes, colaborando assim para os resultados insatisfatórios, além de outros efeitos. Entretanto, no âmbito do Proeja das escolas federais, principalmente aquelas que possuem grande quantidade de Mestres e Doutores em seus quadros, observa-se que mesmo quando existe a oferta de cursos de formação continuada ou outros cursos específicos visando a qualificação dos docentes que atuam no Proeja, é encontrada certa resistência por parte dos professores, principalmente aqueles que já possuem titulação. Esse fato pode ser observado no trabalho de Maschio (2011), que aponta essa situação no seguinte trecho: “Destaca-se que docentes com título de Mestre e Doutor, que atuavam no Proeja, julgaram desnecessário cursar uma especialização em Proeja” (MASCHIO, 2011, p. 77).

Além dos pontos já citados, outra questão complexa existente no contexto de análise do Proeja, e que foi apontada por Moura (2012) é a Lei nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). No caso específico do Proeja, quando o comparamos com o ensino médio integrado à educação profissional, vemos que este último recebe uma proporção de 1,30 (um inteiro e trinta centésimos), enquanto que o Proeja recebe 0,70² (setenta centésimos), ou seja, quase a metade dos recursos, sendo que as duas modalidades são pertencentes ao ensino médio e técnico integrados. Cabe aqui questionar quais os critérios que norteiam as decisões acerca do direcionamento dos recursos para os níveis e modalidades da educação

²No ano de 2011, esse valor foi alterado para 0,80, através da Portaria nº 1.322/11 – MEC.

brasileira, já que a infraestrutura, recurso humanos e tecnológicos, entre outras coisas, não diferem tanto entre si a ponto de justificar diferenças tão significativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, considerando-se os apontamentos apresentados, observa-se que as contradições e/ou lacunas existentes no âmbito do Proeja em instituições federais requerem estudos e intervenções bastante específicas. Neste âmbito, também deve ser ponderado que algumas das problemáticas expostas têm características que não haviam sido encontradas anteriormente em outras pesquisas que tinham como foco a EJA, necessitando assim de apontamentos com características peculiares.

O estudo e a análise criteriosos dos dados coletados durante a realização de uma pesquisa que tenha como foco avaliação da qualidade do ensino do Proeja pode efetivamente contribuir para que haja uma percepção mais adequada do processo de ensino-aprendizagem instalado nas instituições federais que desenvolvem o programa. No tocante à questão da *qualidade* desses processos de aprendizado/formação profissional integrados com o ensino médio, uma proposta que analise a *qualidade do ensino* pode possibilitar um diagnóstico acurado do significado de uma política como a do Proeja, que tem como público jovens e adultos interditados do direito em trajetórias escolares contínuas.

Portanto, o processo de implantação e a atual conjuntura do Proeja devem ser avaliados enquanto proposta que almeja oferecer uma educação de qualidade a uma parcela da população que embora não tivesse condições de possuí-la em um determinado período da vida, ainda anseia por essa possibilidade. Assim, é importante ressaltar que, nesse contexto, devem ser analisados tanto o Proeja, como programa educacional de elevação de escolaridade e qualificação profissional, quanto a Rede Federal, enquanto instituições com um histórico de oferta de ensino de qualidade, embora a um público restrito. As contribuições de um trabalho com esse cunho podem direcionar de maneira efetiva os esforços a serem realizados pela Rede Federal em prol da transformação do programa em política pública, fato de daria novos direcionamentos a essa modalidade de ensino.

6. REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Decreto n. 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2006.
2. _____. Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.
3. _____. Lei n. 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 30 de dezembro de 2008.
4. DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Especial. – v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.
5. _____. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 33, n. 3, set/dez. 2008b. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 28 ago. 2012.
6. DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 maio. 2013.
7. HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFITEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 41, p. 355-369, maio/ago. 2009.
8. MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. *Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: um desafio de integração*. Tese (Doutorado - Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.
9. MOURA, Dante Henrique, HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. *Holos*.v. 2, Natal, 2012. p. 105-113.
10. _____, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças; PEREIRA, Ulisséia Àvila; SILVA, Antônia Francisca. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. *Boletim Salto para o Futuro*. v. 7, 2006. p. 68-83.