

Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos: reflexões

Debora Cristina Jeffrey

Introdução

O debate envolvendo a qualidade da educação básica no Brasil, não é recente, já que o ideário de educação básica se constitui, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 9.394/ 96.

Embora a referida Lei estabeleça que a educação básica compreenda os seguintes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e que terá por finalidade desenvolver o educando, assegurando formação comum fundamental para o exercício da cidadania, a fim de lhe fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996, Art. 22), a integração entre todos os níveis apontados e a cooperação entre os entes federados para que o acesso e o atendimento e o direito à educação fossem

assegurados se configuraram em aspectos desafiadores, na primeira década dos anos 2000.

O desafio instaurado na primeira década dos anos 2000, certamente contribuiu para uma maior preocupação com a melhoria da qualidade da educação diante dos compromissos assumidos pelo Brasil enquanto signatário de acordos internacionais (Conferências Mundiais de Educação – Jontiem (1990) e Dakar (2000); MERCOSUL (desde 1991), entre outros) e do atendimento às demandas educacionais resultantes dos preceitos constitucionais estabelecidos em 1988 (Constituição Federal de 1988), com destaque para a obrigatoriedade das matrículas de crianças dos 7 aos 14 anos, no ensino fundamental, garantia do padrão mínimo de qualidade de ensino; ampliação do tempo de escolaridade da população e redução do analfabetismo.

O atendimento a essas demandas educacionais envolveu iniciativas da União, Estados e Municípios para que se legitimassem medidas de caráter político-educacional, financeiro e normativo, tendo em vista o cumprimento destas, concomitantemente à melhoria da educação básica e da garantia do direito à educação.

Diante dessas perspectivas, a opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa resultou do fato que, este tipo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50-51), admite que o objeto de estudo seja analisado a partir da idéia de que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora (...)”, favorecendo, deste modo, o estabelecimento de estratégias e procedimentos que possam considerar as experiências do ponto de vista do informante.

Com o intuito de explorar as experiências do ponto de vista do observador, o estudo de caso foi definido como a abordagem apropriada para realizar um diagnóstico da qualidade de ensino em um sistema municipal e estadual de Campinas (SP), que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Para André (1984, p. 52), este tipo de pesquisa enfatiza a compreensão de eventos particulares (casos) e sua característica mais

distintiva. Pelo fato de o estudo de caso focalizar, segundo André (1984, p. 52), uma “representação singular da realidade”, reconhece-se a existência de críticas a respeito desta abordagem e da validade e fidedignidade dos dados apresentados.

Contudo, ainda conforme André (1984, p. 53), este tipo de crítica pode ser respondida, quando se considera que os conceitos de validade e fidedignidade não devem ser vistos do mesmo modo que o paradigma científico-convencional, já que:

[...] o proposto é apresentar a informação de forma que dê margem a múltiplas interpretações. Não se parte do pressuposto de que as representações do pesquisador sejam a única forma de apreender a realidade, mas assume-se que os leitores vão desenvolver as suas próprias representações e que estas são tão significativas quanto as do pesquisador (André, 1984, p. 54).

Além disso, o estudo de caso proposto define-se como avaliativo, pois apresenta entre os seus principais propósitos o fornecimento de informações que auxiliem no julgamento do mérito ou do valor atribuído pelas Secretarias de Educação à EJA, no município (Stenhouse, 1988 apud André 2005, p. 21), daí a justificativa para a opção do diagnóstico da qualidade de ensino na EJA.

O diagnóstico da qualidade de ensino na EJA se faz necessário, pois, de acordo com Oliveira e Araújo (2005), o termo qualidade é uma palavra polissêmica que comporta diversos significados e pode desencadear falsos consensos, devido às diferentes capacidades valorativas que lhe são atribuídas.

Dimensão conceitual da qualidade da educação

A qualidade da educação tem apresentado inúmeras definições e interpretações, já que o termo pode ser entendido como polissêmico, pois se relaciona e se configura mediante a relevância política, social, cultural ou econômica que possui em um determinado contexto

educacional. Esse processo pode ser entendido através de Brandão (1992), ao compreender que não há um único tipo educação, mas sim várias educações que podem atender diferentes propósitos em cada sociedade, comunidade ou grupo.

Para Fonseca (2009), a qualidade da educação pode ser definida em diferentes perspectivas, com destaque para:

- a) A responsabilidade do Estado na garantia do direito individual, por meio da oferta, acesso e permanência de todos no sistema de ensino;
- b) As políticas governamentais no estabelecimento de iniciativas que visem a regulação do sistema (avaliação externa), financiamento público, inovação tecnológica, formação do quadro administrativo e de docentes;
- c) A dinâmica das instituições educativas no estabelecimento da gestão institucional, autoavaliação e currículo.

Esses diferentes aspectos apontados por Fonseca (2007), podem ser analisados através do caráter conferido à qualidade da educação pelo Estado, Governos e instituições educativas, que Demo (2002) denomina como instrumental (atividades meio) ou político (atividades fins). O caráter instrumental, segundo o autor, se refere às condições materiais, estruturais e de pessoal oferecidas ao sistema educacional, servindo de base para as reformas educacionais, enquanto o político visa combater a injustiça, as desigualdades por meio de uma perspectiva democrática, que objetiva a garantia da qualidade de vida.

Tanto o caráter instrumental como o caráter político, conferidos à qualidade da educação, além de co-existirem, podem nortear as ações, iniciativas e políticas educacionais estabelecidas pelos governos, o que para Oliveira e Araújo (2005) poderá favorecer a garantia ao direito à educação por meio do acesso, das condições de atendimento e permanência da população escolar; para Enguita (1995), contribuir no atendimento às demandas do mercado; e para Freire (1987) levar à conscientização e a transformação social dos sujeitos.

Embora cada autor, acima indicado, destaque as diferentes perspectivas e possibilidades de configuração da qualidade da educação, mediante o seu caráter, Gadotti (2009) considera que o termo, representa um novo paradigma de educação, e que, portanto, deverá ser reconstruído, de modo que a:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo (Gadotti, 2009, p.7).

Gadotti (2009, p. 7), ao analisar o significado do termo, ressalta a dimensão social, cultural e política que a envolve, entendendo a sua complexidade e polissemia. Porém, enquanto o referido autor problematiza a qualidade da educação como um processo complexo, o ideário internacional a compreende como algo vinculado ao contexto econômico e produtivo, como bem destacou o Relatório Delors (2004, p. 72), ao se referir ao objetivo educacional, a ser alcançado, por diversos países, incluindo o Brasil. O referido Relatório orienta que se devem formar para a inovação, pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas informações.

Esse objetivo educacional expresso em um Relatório Internacional, que contou com o apoio da UNESCO, foi difundido mundialmente, ao final dos anos de 1990, tendo como base fundamental a aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning). Desloca-se, portanto, o centro das atenções da qualidade da educação dos processos educativos, condições de infra-estrutura e recursos humanos, para os resultados educacionais, com destaque para a aprendizagem que deverá, segundo Macedo (2002, p.142), valorizar as competências pessoais e favorecer, de acordo com Delors (2004, p. 90):

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 2004, p. 90).

Na análise de Miranda (1997, p. 41), essa proposição leva ao estabelecimento de um novo padrão de conhecimento, que não tem mais a escola como o principal espaço de aprendizagem, pois os conhecimentos, saberes e informações poderão ser acessados, buscados e adquiridos através dos novos recursos tecnológicos. Para isso, a autora (op. cit) considera que os indivíduos deverão aprender a buscar a informação e utilizá-la, já que o novo padrão de conhecimento será: “[...] menos discursivo, mais operativo, menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global, não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (Miranda, 1997, p. 41).

Diante dessa análise, entende-se que a qualidade da educação deixa de ser um aspecto retratado como uma questão local, envolvendo a garantia de direitos e o atendimento das demandas educacionais, e passa a ter dimensões globais. Para Dale (2004, p. 423), esse ideário educativo se caracteriza pela configuração de uma agenda globalmente estruturada resultante das forças econômicas que passam a operar supra e transnacionalmente, para romper ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo, que reconstróem as relações entre as nações.

Certamente, que esse processo não é linear e não decorre, de acordo com Ball (2001, p. 112) de uma transposição da agenda educacional global, no qual os Estados-Nação perderiam o controle total sobre suas decisões políticas, mas da convergência de paradigmas que expressa a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordens semelhantes.

Como se observa, a qualidade da educação apresenta diferentes concepções, objetivos e proposições, que neste atual cenário, se legi-

tima, muito mais pela sua funcionalidade nos sistemas educacionais, do que o seu real significado em um contexto local, nacional, regional ou transnacional. O que há em comum em todas as proposições, é que a qualidade da educação passa a ser compreendida como um compromisso de inúmeros governos e expressa o papel que a educação possui em determinada sociedade. Por isso, apesar de sua polissemia, atualmente, o termo deve ser analisado mediante a atual conjuntura política, social, econômica e cultural, destacando o que Ball (2001), denominou de convergência de paradigmas.

A dimensão normativa da EJA no Brasil

Após a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Ela reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino, adequando suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos entes federados na identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e a permanência. A EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica.

O texto da Lei garante o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada no sistema regular. A partir de 1996, uma série de ações foram propostas na tentativa de garantir o direito aos sujeitos que se encontravam fora do sistema escolar ou que já apresentavam defasagem idade série dentro do sistema regular. Mas foi na primeira década dos anos 2000 que nos deparamos com os primeiros programas voltados para EJA com ênfase à alfabetização de jovens e adultos, atendimento à demanda educacional e a grupos ou regiões focais.

A partir daquele momento, percebem-se os inúmeros problemas que assolavam a modalidade e vinham sendo discutidos por inúmeros autores (Brunel, 2004; Ribeiro, 2004; Paiva, Machado, Ire-

land, 1997; Haddad, 1997). Entre estes destacam: a separação entre a modalidade e a educação regular, a falta de elo entre os programas de alfabetização e pós-alfabetização, a junção de jovens e adultos em um mesmo ambiente, a possibilidade de qualificação para o trabalho, a articulação da modalidade com a formação profissional e a necessidade de conclusão da educação básica entre outros. E ainda surgia a necessidade em se estabelecer parcerias entre os entes federados, pois os Municípios, Estados e a União possuíam dificuldades em estabelecer parcerias reais que garantissem realmente uma educação de qualidade.

O papel do Poder Público na garantia de atendimento e no direito à educação está disposto no discurso legal. Assim, as políticas públicas para a EJA encontram respaldo nas diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal e também nas iniciativas de Estados e Municípios, que buscam garantir esse atendimento. Contudo, as iniciativas dos Estados e Municípios, com relação à modalidade EJA, tem sido insuficientes diante das reais necessidades da população. Essa insuficiência no atendimento, certamente tem relação direta com os recursos destinados à EJA, que são escassos e pulverizados, sendo este um dos principais limitadores da oferta pública sem a qual não se cumpre o direito constitucional à educação (Martins *et al.*, 2008, p.7).

Diante de tantas especificidades, a EJA, como modalidade, também almeja uma educação de qualidade. Ironicamente, é possível inferir que a existência da EJA seja um indício da não prestação de um serviço de qualidade para todos ao longo da história da educação brasileira.

Nota-se a dificuldade de determinar o conceito de qualidade na EJA, com base na Legislação Federal. Ainda assim, partindo desses conceitos, identificam-se alguns indicadores que podem ser observados na busca de uma educação de qualidade. Existem graves problemas que cercam a educação como prática social. Eles surgem da inadequação das políticas postas em ação para equacioná-los. Gadotti (2009), A esse respeito, indica alguns fatores que influenciam a qualidade da educação,

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso também considerar outros critérios subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente. (Gadotti, 2009, p.17).

Cabe ressaltar que existem demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças políticas, econômicas e sociais em curso, sem termos consolidado o direito à escolarização fundamental para a população. Isto exemplifica a necessidade de ações de combate ao analfabetismo e a crescente demanda de jovens e adultos a escolarização. Destacam-se alguns pontos fundamentais que podem impactar a qualidade da EJA: a qualidade estabelecida pelos respectivos sistemas, dos profissionais da educação, da gestão educacional, das ações que determinam a qualidade esperada na ação educativa.

Considerando o sistema educacional como um todo, percebe-se que políticas educacionais condizentes com as demandas da EJA, cooperação efetiva entre os entes federados, estabelecimento de diagnósticos, diretrizes e metas que estejam atreladas a um compromisso com a efetivação das mesmas, além de indicação de recursos suficientes para a manutenção e aprimoramento da modalidade podem ser utilizados como indicadores de qualidade.

Mesmo implementando políticas educacionais que respondam as necessidades da EJA, nada disso será suficiente se estas ações não garantirem mudanças de postura junto à modalidade. Torna-se necessário que cada sistema, ao estabelecer o seu compromisso com a EJA, garanta a presença desta em toda a legislação pertinente e, principalmente, na ação educativa. Regimentos, projetos políticos pedagógicos específicos e construídos coletivamente, elaboração de plano de ação e de gestão da escola para com a EJA podem ser considerados também indicadores de qualidade. É fundamental para a EJA garantir o seu direito de fazer e de estar dentro do sistema educacional.

Dimensão da política educacional da EJA: anos 2000

A Educação de Jovens e Adultos na gestão do governo Lula foi e está sendo retratada como uma temática no qual as ações governamentais são identificadas como políticas de diversidade, com o intuito de promover ora a inclusão social e em outro momento focalizar a diversidade existente na sociedade brasileira (Moehlecke, 2009).

Esse processo é evidente, ao se analisar a estrutura do Ministério da Educação que a partir do ano de 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que aglutinou os departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania – responsável pela Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares.

Moehlecke (2009, p. 468), ao analisar as políticas de diversidade na educação no Governo Lula, evidenciou o seguinte aspecto:

A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios (Moehlecke, 2009, p. 468).

Além da tentativa de fortalecer o trabalho em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade, Moehlecke (2009) destaca que as políticas do MEC adotadas após a criação da SECAD estiveram associadas a sua proximidade a sociedade civil organizada, através da constituição de comissões de assessoramento ou de parcerias na execução de programas e projetos. A autora considera que esses mecanismos de participação da sociedade civil organizada serviram para atenuar as tensões e pressões que eventualmente recaiam sobre o governo.

Ainda a esse respeito, Moehlecke (2009, p. 483) apontou alguns aspectos problemáticos com relação a atuação da SECAD na

tentativa de fomentar a inclusão social e favorecer a valorização da diversidade, com destaque para:

- a) A dificuldade do MEC para alcançar o objetivo de tranversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias do ministério e promover o desenvolvimento de programas e projetos articulados;
- b) Valorização de políticas direcionadas aos grupos sociais mais vulneráveis e discriminados como garantia para a efetivação do direito de todos à educação;
- c) A variedade de significados atribuídos ao termo diversidade, que expressou as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais de modos distintos com o intuito de responder as demandas dos movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades.
- d) Dependência das pessoas que estão à frente da gestão dos programas, devido a baixa institucionalidade destes, que não conferiu um aparato normativo de suporte para garantir a permanência das propostas a médio e longo prazo.

A evidência de tais aspectos por Moehlecke (2009), contribuiu para o entendimento das principais características da gestão educacional durante o Governo Lula, entre os anos de 2003 e 2009, que segundo Oliveira (2009, p. 208) se pautaram na tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988; no estabelecimento de uma relação entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional; e a naturalização de políticas que veiculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, por meio do estabelecimento do compromisso de todos com a educação.

É neste contexto de resgate do direito e garantia a educação, assegurado na Constituição Federal de 1988 e na LDB n. 9.394/96 e na relação entre os padrões de desempenho educativo e a competitividade educacional descritos por Oliveira (2009, p. 208), é

que a EJA se configurou no Brasil tendo como principal grupo a ser atendido o jovem.

Observa-se que todos os programas do Governo Federal apresentados caracterizam-se por iniciativas que fomentam políticas compensatórias e focalizadoras, embora destaquem a questão da diversidade, ora em uma perspectiva de inclusão social, ora em uma perspectiva de garantia do direito à educação.

Além disso, é importante destacar que em nenhum dos programas há uma integração entre as ações do MEC direcionadas à educação básica e os demais ministérios que oferecem suporte aos programas implementados destinados à população de jovens e adultos.

Por sua vez, a categorização dos jovens em grupos etários específicos – adolescentes, jovens e adultos jovens-, a fim de atender as especificações internacionais, acaba por excluir os adultos e idosos, que não correspondem à faixa etária beneficiária dos programas apresentados, constituindo uma problemática na oferta da garantia do direito à educação de todos, independentemente do grupo etário, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e a LDB n. 9.394/96.

No entanto, embora os programas priorizem os jovens, Di Pierro (2008, p. 370) salienta que há uma tendência nas políticas de educação de pessoas jovens e adultas, em âmbito latino-americano, que é a proposta de uma articulação intersetorial de dois tipos:

- a) Enfatiza a promoção social, compreendendo programas destinados à populações em situação de pobreza e risco social, no qual a adesão dos beneficiários aos programas de alfabetização, elevação de escolaridade ou capacitação para o trabalho são contrapartidas de transferência de renda mínima;
- b) Procura satisfazer as múltiplas aprendizagens dos jovens e adultos através da formação geral, a capacitação geral para o trabalho, valores e habilidades relevantes, saúde, relações de gênero, interculturalidade, acesso às novas tecnologias, entre outros.

Essa tendência intersetorial existente na América Latina, conforme apontou Di Pierro (2008, p. 370), que enfatiza a promoção social por meio da geração de renda ou destaca a satisfação das múltiplas aprendizagens dos jovens e adultos parece se manifestar nos programas adotados pelo Governo Federal, especialmente após o ano de 2003, período em que, o ideário da educação e a aprendizagem ao longo da vida se legitimam e contribuem para justificar as ações propostas.

Essa tendência predominante no atendimento de jovens e adultos, entre a faixa etária de 15 a 29 anos, representa um processo denominado por Ball (2001, p. 112) como de convergência de paradigmas, que resulta na invocação de políticas com base em princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes.

Entende-se assim, que os programas adotados pelo Governo Federal, desde o ano de 2003, pelo MEC e demais ministérios, com relação à EJA, refletem uma tendência latino-americana, que segundo Di Pierro (2005, p. 1119) expressa um novo paradigma para a área ao sugerir:

[...] que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (Di Pierro, 2005, p. 1119).

Nota-se, que o ideário da educação e aprendizagem ao longo da vida envolve um processo de desenvolvimento social, de direito à cidadania dos sujeitos da EJA, como destacou a autora, porém visam a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, daí, a preocupação com a formação do jovens, que seria o sujeito preparado para dar vida a esse projeto, por meio de sua empregabilidade e capacidade empreendedora.

No Brasil, os programas destinados ao jovem fundamentam-se nesse ideário, mas vem se concretizando, por meio de parcerias com a sociedade civil organizada, e um processo de descentralização das ações envolvendo os governos locais (estados e municípios). Cabe a União idealizar e atribuir as ações entre os demais entes federados, procurando incentivar a participação local e induzindo as políticas de EJA.

Apesar do crescente número de programas destinados aos jovens e vinculados à EJA, duas problemáticas se fortalecem a cada dia, sem que sejam solucionadas: a ausência de regulação dos programas implementados, tende em vista a verificação do êxito ou fracasso das medidas; a garantia do direito a oferta da modalidade EJA na rede regular de ensino, já que sem uma articulação entre as ações e os processos de escolarização oferecidos pelo Poder Público, esse direito corre o risco de não ser cumprido.

Bibliografia

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.49, p. 51-54, maio 1984.

_____. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liver Livro, 2005.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 08/03/2012.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm .Acesso em 08/03/2012.

_____. Censo Escolar 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 23/07/2012.

BOGDAN R; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

- BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CAMPINAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Avaliação Institucional Participativa* (Relatório), 2007.
- _____. *Educação de Jovens e adultos: Ensino Fundamental Integrado ao Ensino Profissionalizante*, 2010.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DELORS, J et al. *Educação: um tesouro a construir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9 ed. São Paulo: Cortez/ UNESCO/MEC, 2004.
- DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. 7 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008
- _____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, P. 1115-1139, Especial – out. 2005.
- ENGUITA, M. F. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P; SILVA, T.T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, vol.29, n.78, p.153-177, ago 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GADOTTI, M. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106-122.
- _____. (coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2002.
- MACEDO, L. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.137-155.
- MIRANDA, M. Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. *Caderno de Pesquisa*, n. 100, p.37-48, mai. 1997.

- MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, 197-209, mai./ago. 2009.
- OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, jan./fev./ mar./ abr. 2005.
- PAIVA, J; MACHADO, M. M; IRELAND, T. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*. Brasília: MEC, 2004.
- RIBEIRO, V. M. (org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.