

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA DIMENSÃO POLÍTICA: O CASO DE CAMPINAS, SP.

### *EDUCATION OF JUVENILES AND ADULTS AND ITS POLITICAL DIMENSION: THE CASE OF CAMPINAS, SP.*

DÉBORA CRISTINA JEFFREY<sup>1</sup>  
deborajeffrey@yahoo.com.br

#### RESUMO

Esta pesquisa documental retrata a qualidade do ensino na educação de jovens e adultos (EJA), a partir da análise da legislação e documentos oficiais produzidos pelas Secretarias Estadual e Municipal de ensino. A questão da qualidade do ensino na EJA é entendida como um termo polissêmico e amplo e foi apresentada neste estudo por meio de três dimensões: normativa, política e educativa. Evidenciou-se, após o levantamento documental, que a qualidade de ensino na EJA, em particular no município de Campinas, na rede estadual e municipal de ensino, é entendida como um processo que visa garantir o direito à educação, mediante as condições de acesso, permanência e oferta de condições para o funcionamento das unidades escolares e atendimento à população, cumprindo assim os preceitos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96.

**Palavras-Chave:** Qualidade de ensino • Educação de Jovens e Adultos • Sistema de Ensino.

#### ABSTRACT

This documental research states the teaching quality in the education of juveniles and adults (EJA) based on the legal analysis and official documents issued by both State and Municipal Education Secretaries. The question of teaching quality in EJA is currently understood as a wide and polysemic term and was demonstrated in this study by three dimensions: normative, politic and educational. One pointed out after documental research that the teaching quality at EJA, mainly in the city of Campinas in the public (government) school system is understood as a process to assure education rights via access conditions, permanency and availability of school units and population service, accomplishing the constitutional commandments and statements of the law that provides basis and guideline for education (law 9394/96).

**Key words:** Teaching quality • Juvenile and Adults Education • Teaching System.

<sup>1</sup> (UNICAMP) Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) Observatório da Educação/CAPES



## INTRODUÇÃO

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 (2009) 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 e 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 coexistirem, 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 à 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, 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 o 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.

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 infraestrutura 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 reconstruem as relações entre as nações.

Certamente, 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.

## 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 com sua proximidade à 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 à 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 transversalizar 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 às demandas dos movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades;
- d. Dependência das pessoas que estão à frente da gestão dos programas, devido à baixa institucionalidade destes, que não conferiu um aparato normativo de suporte para garantir a permanência das propostas a médio e longo prazo.

Tais aspectos evidenciados por Moehlecke (2009) contribuem 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.

Nesse contexto de resgate do direito e da garantia à educação, assegurados 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 a 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 jovem, 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 vêm se concretizando, por meio de parcerias com a sociedade civil organizada e de um processo de descentralização das ações envolvendo os governos locais (estados e municípios). Cabe à União idealizar e atribuir as ações entre os demais entes federados, procurando incentivar a

participação local e induzindo às 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, tendo-se em vista a verificação do êxito ou fracasso das medidas e a garantia do direito à 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, tal direito corre o risco de não ser cumprido.

## DIMENSÃO EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DE CAMPINAS, SP.

O sistema educacional de Campinas, SP, é constituído por três redes de ensino: estadual (Secretaria Estadual de Campinas), municipal (Secretaria Municipal de Campinas) e privada (Secretaria Estadual de Educação). Referente à Educação de Jovens e Adultos, de acordo com dados do Censo Escola (2012), o sistema educacional do município possuía matriculados na modalidade EJA presencial, referente ao ano de 2012: 9.343 alunos na modalidade em Campinas, SP, sendo que a rede estadual possuía 3.329 matrículas, representando 35,7%, enquanto a municipal 5.916 matrículas, dispo de 63,3% destas (46%), a privada detinha 98 matrículas, com 1% do total e a rede federal com nenhuma matrícula.

Nesse sentido, a compreensão e análise da qualidade da educação de jovens e adultos, no município de Campinas, SP, resultará na delimitação das redes estadual e



municipal que apresentam maior representatividade. Por isso, optou-se pela análise documental da legislação, a fim de nortear o entendimento sobre esse aspecto.

Assim, no que se refere à legislação que embasa a rede estadual de ensino e a qualidade da educação de jovens e adultos, o Quadro 1 indica as orientações normativas que a orientam, nesse sentido.

Os atos normativos destacados no Quadro 1, se referem à qualidade da EJA através da garantia do acesso, permanência e condições materiais de apoio aos alunos matriculados. Como se vê, a questão central é garantir e proporcionar o cumprimento da oferta e do direito à educação àqueles que não tiveram oportunidade de acesso ou de continuidade de estudos, na idade própria, cumprindo, desse modo, os preceitos normativos presentes na Constituição Federal de 1988 e LDB n. 9.394/96.

Com relação à rede municipal de Campinas, SP, a qualidade de ensino é entendida assim, como a rede estadual, a garantia

do acesso, permanência e oferta de condições materiais, físicas e estruturais, que deverão ser destinadas aos alunos matriculados. Porém, desde o ano de 2007, é enfatizado, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME-Campinas), que a qualidade de ensino deve ser:

[...] entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às suas reais condições, com o objetivo de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. (...) A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Deve incluir os processos que conduzem à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa (SME, 2007, p. 76).

Em síntese, a SME-Campinas (2007; 2010) compreende que a qualidade do ensino na rede municipal, incluindo a EJA, deverá contemplar:

O estudo, sugestão e deliberação juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, medidas que visam à expansão qualitativa do Ensino Municipal;

- A universalização do ensino,

**Quadro 1:** Legislação e indicativo de qualidade na EJA – Rede Estadual de São Paulo.

Ano	Documento	Dispõe	Qualidade na EJA
2009	<b>Deliberação CEE N.º 82/2009</b>	<i>Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo</i>	<b>Art. 37</b> - a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  <b>§ 2º</b> - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
2010	<b>Resolução SE 3, de 13-1-2010</b>	<i>Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais</i>	<b>Artigo 1º</b> - Os Cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, de frequência obrigatória às aulas (presenciais) ou de presença flexível e atendimento individualizado, implementados pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs, passarão a adotar, em caráter obrigatório, a partir de 2010, materiais didáticos de apoio, organizados e selecionados por esta Pasta, consolidados como Propostas Curriculares dos cursos regulares de Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo, para os alunos ingressantes e em continuidade;

Fonte: SEE-SP (WWW.educacao.sp.gov.br).



garantia dos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

- A viabilização de projetos e programas especiais para crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. O Sistema Municipal de Ensino, assegurada sua autonomia, organizará em regime de colaboração junto ao Sistema Estadual de Ensino o atendimento adequado à demanda;
- A criação das bases de uma política de recursos humanos capaz de conduzir de forma mais eficaz o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do integrante do Quadro do Magistério com os resultados do seu trabalho, estabelecimento do piso de vencimento.

É possível considerar que a rede

municipal de Campinas tem uma concepção mais abrangente sobre a qualidade de ensino, em todos os níveis de ensino atendidos, incluindo a modalidade EJA, com ênfase na estrutura, funcionamento, organização, oferta de condições e investimento no quadro docente, o que indica, pelo menos nos documentos normativos, o comprometimento com a qualidade de ensino.

No entanto, embora os atos e documentos normativos indiquem o comprometimento com a qualidade de ensino, nota-se que esse ainda é um processo desafiador tanto para a Secretaria Estadual de Educação quanto para a Secretaria Municipal de Campinas, pois como este é um termo polissêmico e amplo, certamente os Governos têm optado por priorizar a educação básica regular, que contempla os níveis obrigatórios de ensino. Desse modo, apesar dos avanços, a EJA ainda não tem tido um indicador de qualidade que contemple as diversidades de experiências e vivências dos alunos e profissionais envolvidos nesse processo.



## REFERÊNCIAS

**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.

**BRANDÃO, C. R.** O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 1992.

**BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](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](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>.

**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"? *In: 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. *In: 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. *In: 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*. 2ª. Edição. 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. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

**GADOTTI, M.** Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

**MACEDO, L.** Sobre a ideia 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. G.** Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. *Cadernos 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.

**SÃO PAULO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.** Deliberação CEE n.º 82/2009. Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> <Acesso em 02/ 2012>.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 3, de 13-1-2010. Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> <Acesso em 02/ 2012>.

**RECEBIDO** em 16/08/2014

**APROVADO** em 18/09/2014

