

DUAS DÉCADAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A DOCÊNCIA EM QUESTÃO

Jefferson Falcão Sales
Doutorando em Educação Brasileira - UFC
salesjf.professor@gmail.com

RESUMO

A profissão de professor no Brasil, ao longo de sua história, enfrenta dificuldades no sentido de ser valorizada e respeitada pelo Poder Público e pela sociedade. E o que falar do professor da Educação de Jovens e Adultos? Ora, antes da LDB vigente (Lei nº. 9.394/96) esta modalidade de ensino era considerada suplência, ou seja, complementação dos estudos não concluídos. Este descaso nacional pode ser entendido ou explicado à medida que nos debruçamos nos descaminhos e desencontros da formação histórica do povo brasileiro. Este artigo destaca a evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos e o seu professor, sem a pretensão de exaustividade, no contexto de criação e promulgação da LDB 9394/96 por meio de pesquisa documental dos principais marcos legais que constituem o discurso oficial em âmbito internacional, nacional e local. O objetivo é apresentarmos os vinte anos da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica e a implicação de tal fato na formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa modalidade educativa. Fica evidente a importância da LDB 9394/96 para a formação docente na EJA, contudo é preciso, que haja um trabalho de valorização da racionalidade dos educadores de jovens e adultos, de modo que as ações de formação para professores nesta área não fiquem apenas na intenção legal.

Palavras-chave: EJA. Professor. LDB 9394/96.

1-Contextualizando o debate

A partir das conferências internacionais sobre a educação, percebe-se uma reflexão mais contundente sobre a EJA, movimento registrado nos últimos anos do século XX. Estes eventos foram decisivos no delineamento de acordos e compromissos pautados nos direitos humanos e voltados à superação das desigualdades sociais, visando à modernização e à democratização de nações diversas. Entidades internacionais (UNESCO, UNICEF, OMS etc.), governantes e órgãos públicos, organizações não governamentais e movimentos sociais discutiram diversos temas e problemas relativos ao desenvolvimento de países, definiram metas e assumiram responsabilidades em relação a elas (SOARES, 2002).

A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990, foi um dos marcos na definição de diretrizes e metas educativas para vários países¹. No caso do Brasil, os referenciais de Jomtien foram considerados na legislação promulgada a partir de então, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹ Tendo assinado a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, os 155 governos que firmaram o acordo se comprometeram a garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia (UNESCO, 2004, p.7).

Nacional (LDB nº. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, este evento internacional trouxe à tona a avaliação de resultados nas aprendizagens, contribuindo com o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas jovens e adultas. Sinalizou ainda a importância do tratamento de questões curriculares na Educação de Jovens e Adultos. A EJA passou a ser vista como uma educação diferenciada, com suas especificidades e sem o estigma de não alcançar resultados semelhantes aos de outras modalidades educativas.

Dando continuidade às idéias e proposições de Jomtien, em julho de 1997, em Hamburgo, aconteceu a V Conferência Internacional de Educação para Todos – V CONFITEA². Teve a participação dos países-membros da UNESCO, juntamente com cerca de 400 representantes de organizações não governamentais. Os representantes dos governos e das organizações participantes decidiram, unanimemente, explorar o potencial e o futuro da educação de adultos, concebida no contexto da educação continuada por toda a vida. A Educação de Jovens e Adultos foi considerada um dos principais meios para se enfrentar, com criatividade e produtividade, os complexos problemas de um mundo caracterizado por ligeiras transformações com o advento das novas tecnologias informacionais. Defendeu o reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” às mulheres, aos indígenas, aos negros e aos que possuem necessidades especiais.

A importância da V CONFITEA consistiu na promoção de ampla reflexão, envolvendo governos e sociedade civil, sobre as questões atuais e rumos futuros da Educação de Jovens e Adultos, bem como na assunção de compromissos específicos para ação nos diversos países que participaram do evento. No Brasil, essa discussão resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº. 11/2000.

É neste contexto que se observa a emergência de uma política pública para a EJA e para a formação de seu professor, sobretudo com a aprovação da LDB e do Parecer do Conselho Nacional de Educação, anteriormente citados, legislação que apontou para superação de uma visão restrita da EJA, ampliando-a para uma perspectiva de educação como continuum ao longo da vida.

² Na Agenda para o Futuro para Educação de Adultos (V CONFITEA), são detalhados novos compromissos em favor do desenvolvimento da educação de adultos (idem, p. 54-79): “1- Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI; 2- A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos; 3- Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica; 4- A educação de adultos como meio de promover o fortalecimento das mulheres; 5- A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população; 6- A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação; 7- A educação para todos os adultos: direitos e aspirações dos diferentes grupos; 8- Os aspectos econômicos da educação de adultos; 9- A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais”.

2. A LDB 9394/96: a EJA como modalidade da Educação Básica

Sob a influência da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96. Além de reafirmar o direito previsto na Constituição Federal, esta LDB incluiu a EJA como modalidade da Educação Básica. Assim, a EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ou interromperam seus estudos no ensino fundamental ou médio na idade apropriada (Artigo 37, Seção V, Capítulo II). Os indicadores educacionais da época mostravam a existência de uma zona de interseção do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, por um lado, com o de jovens e adultos, por outro. Estes dados evidenciavam que havia grande contingente de alunos que acumulavam anos de defasagem na relação idade/série sem, contudo, terem sofrido a negação do direito à escolarização, caracterizando o público tradicional da Educação de Jovens e Adultos. Tal realidade foi utilizada como elemento de justificação para que a nova lei rebaixasse a idade mínima para prestar os exames supletivos, fixada em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio, legitimando a aceleração de estudos como mecanismo de correção idade-série (BRASIL, 1996).

Esta possibilidade é apontada como perspectiva contraditória, sendo percebida por alguns educadores como risco para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no país. É nessa direção que alertam Haddad e Di Pierro (2000a, p.122):

A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

Embora apresente contradições, a LDB representa grande avanço em comparação com o marco legal anterior, pois aboliu a distinção entre os subsistemas de ensino regular e **supletivo**, integrando a EJA ao Ensino Básico. A implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), porém, por meio da Emenda Constitucional nº. 14/96, significou retrocesso na política de incentivo e financiamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esta Emenda traduz a essência da reforma educacional proposta pelo Governo FHC: abolir da Constituição de 1988 o artigo 60, que comprometia a sociedade e os governos com a erradicação do analfabetismo e

universalização do Ensino Fundamental até 1998, ou seja, de ajustar-se às razões do mercado que regem a filosofia neoliberal do Estado mínimo.

Com base na nova redação do Artigo da CF/1988, foi implementado o polêmico Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O Congresso incluiu os estudantes jovens e adultos entre os beneficiários do FUNDEF, mas, visando a conter gastos federais, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou o dispositivo da Lei nº. 9424/96. Assim, o Fundo direcionou os gastos da Educação Básica dos estados, DF e municípios para o Ensino Fundamental de crianças e adolescentes entre sete a catorze anos, comprometendo³ a Educação de Jovens e Adultos no País. analfabetismo. Sua atuação foi dirigida, primeiramente, aos municípios das regiões Norte e Nordeste, que contavam com índices extremamente elevados de pessoas não alfabetizadas (HADDAD e DI PIERRO, 2000b).

O “Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária” foi idealizado em 1997 e implementado em 1998 desde uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem-Terra (MST) e, posteriormente, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Inicialmente, foi coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), em parceria com as superintendências regionais. Atualmente, o Ministério da Reforma Agrária substituiu o INCRA na Coordenação. A proposta de educação é uma das ações entre as diversas que compõem o Programa da Reforma Agrária. O Pronera⁴ tem como objetivo principal atender os assentados no meio rural em cursos de alfabetização de jovens e adultos, durante 400 horas (IBIDEM).

O “Programa de Formação e Qualificação Profissional”⁵ é destinado à qualificação técnica, desenvolvimento de habilidades da gestão e de escolarização básica dos trabalhadores jovens e adultos, tanto do campo quanto da cidade. É coordenado pelas Secretarias de Trabalho, Emprego e Renda e financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Sua operacionalização acontece de forma descentralizada, em regime de convênios com uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional, composta por secretarias de Educação, outros órgãos públicos estaduais, distritais e municipais, instituições

³ O FUNDEF deixou descoberto, além da EJA, a Educação Infantil e o Ensino Médio, que passaram a disputar os recursos municipais e estaduais não capturados pelo Fundo contábil, somente distribuído proporcionalmente às matrículas registradas no Ensino Fundamental regular nas respectivas redes de ensino.

⁴ Para obtenção de maiores informações sobre o PRONERA, acessar o site: www.pronera.gov.br

⁵ Para obtenção de maiores informações sobre o PLANFOR, acessar o site: www.mte.gov.br

que compõem o “Sistema S” (SESI, SENAI, SENAC, SENAT), organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas, fundações, universidades e instituições de pesquisas (IBIDEM).

Todas estas iniciativas procuram preencher as lacunas deixadas pelo Estado em relação às metas do Plano Decenal de Educação para Todos no que concerne à Educação de Jovens e Adultos. A pressão exercida pela sociedade resulta na implementação destes programas, mas não se pode dizer que estas experiências foram suficientes para superar o descaso em relação à EJA no âmbito das políticas educacionais deste período. Muitos são os problemas e obstáculos que estes programas apresentam, entre eles a falta de continuidade, o caráter filantrópico que leva o professor a ser um voluntário (na maioria dos casos, sem formação específica) e a instabilidade dos financiamentos. Ainda assim, estas mudanças sinalizam os rumos que a Educação de Adultos segue no começo deste milênio, como apresentaremos na próxima seção.

3 - A EJA no terceiro milênio: a ênfase na educação ao longo da vida

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como dívida social por parte do Poder público se delinea, de modo mais efetivo, no início do século XXI, pelo menos no plano do discurso. A instituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, Parecer do CNE nº. 11/2000, do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é expressão concreta desse movimento. Essas diretrizes foram lançadas no mesmo ano (2000) em que ocorreu o Fórum Mundial de Educação em Dacar⁶, que teve como objetivo principal reafirmar e avaliar os dez anos da Declaração de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990. Conforme as discussões vivenciadas em Dacar e na V Conferência Internacional de Educação de Adultos⁷ (V CONFITEA), ocorrida em julho de 1997, em Hamburgo, o ideal de uma educação universalizada para todos e de uma visão mais ampliada do conceito de EJA ainda permaneciam no papel. No Brasil, o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (BRASIL, 2000) retrata bem este momento. A implementação destas diretrizes tentou mascarar a política do MEC durante o governo FHC, que subtraiu todas as oportunidades para que esta modalidade do ensino básico recebesse a atenção que merecia do Poder Público nacional.

⁶ Nesse Fórum, a Cúpula Mundial de Educação aprovou a declaração denominada “Marco de Ação de Dacar”.

⁷ Nessa Conferência, foi aprovada a “Declaração de Hamburgo”, onde os países signatários do documento se comprometeram em oferecer aos jovens e adultos oportunidades de educação ao longo da vida (UNICEF, 2004).

No plano legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer do CNE nº. 11/2000) reafirmam a LDB, reconhecendo a EJA como modalidade de Educação Básica e como um direito do cidadão, distanciando-se da idéia de educação compensatória e suplementar, assumindo perspectiva de reparação, equidade e qualificação. Neste sentido, as Diretrizes estabeleceram três funções básicas para a EJA: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. A função reparadora refere-se ao reconhecimento de que todo e qualquer ser humano tem direito à educação como um bem social. A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos formas de participação no mundo do trabalho e na vida social. E a função qualificadora é a educação permanente ao longo da vida, como definiu a V CONFITEA sobre a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

No âmbito da formação de professores, as Diretrizes também reforçam o disposto no artigo 62 da LDB, definindo que a formação de profissionais da educação⁸ deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

Deste modo, podemos dizer que a formação dos professores que trabalham com alunos jovens e adultos, além das exigências formativas inerentes a toda e qualquer modalidade de ensino, precisa considerar que essa educação se destina aos membros das classes populares e de segmentos excluídos, não só do sistema regular, mas também de outras instâncias produtivas (RIBEIRO, 1999). O profissional do magistério de adultos deve estar preparado para interagir com esta clientela. Freire em suas reflexões e escritos, apresenta contribuições significativas à ação docente na EJA. Entre elas está a educação pelo diálogo, que permite desenvolver uma relação empática e verdadeira entre aluno e professor. Isso implica refutar uma ação docente fundada na boa vontade ou no voluntariado idealista. Sobre o assunto, corrobora Cury:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000).

⁸ Segundo o artigo 62 da atual LDB, esta formação far-se-á em nível superior, em curso de licenciaturas de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a ser oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (BRASIL, 2000), encontramos também algumas considerações relevantes para que um programa de formação de professores consiga atender as peculiaridades do ensino para jovens e adultos:

- preparar o professor para interação com o aluno jovem e adulto, no sentido de que ele considere as experiências existenciais deste aluno ao longo do processo formativo;
- situar o professor no contexto sociocognitivo do aluno jovem e adulto, para que este trabalhe os conteúdos de modo diferenciado, com métodos e tempos planejados, de acordo com perfil do aluno;
- prover o professor de artifícios didáticos e metodológicos de ensino que promovam a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade dos componentes curriculares;
- formar o professor pesquisador, para que o espírito investigativo possa permitir um diálogo frutífero entre os aspectos teóricos e práticos de sua vivência pedagógica;
- profissionalizar os docentes, para uso das tecnologias da informação, para um bom desenvolvimento de propostas de ensino à distância; e
- requer e valorizar as experiências formativas no campo da EJA na História da Educação Brasileira, no intuito de formar um professor crítico e politicamente consciente na sua área de atuação.

Na Proposta Curricular do 1º Segmento do Ensino fundamental para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1997, p.46) estão explicitadas as expectativas referentes à formação dos educadores de jovens e adultos, onde estes devem desenvolver

A capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos em aprender e ensinar... É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza.

Neste sentido, a prática na Educação de Jovens e Adultos exige do educador conhecimento psicossocial, ou seja, uma compreensão e entendimento em relação ao perfil do alunado que se apresenta nesta modalidade educativa, para que conduza bem este processo formativo. A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do 2º Segmento (BRASIL, 2002) aborda o assunto, destacando:

Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda peculiar, com características específicas... É preciso que o professor esteja atento para não encarar essas especificidades como algo negativo, mas entendê-las e respeitá-las, a fim de que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar (BRASIL, 2002, p. 64).

Como é possível perceber, as propostas curriculares apontam diversas atribuições e habilidades que o docente da EJA precisa desenvolver em sua ação pedagógica. Referindo-se ao perfil profissional do docente da EJA, Bandeira (2006, p.50) adverte:

Não são poucas nem modestas as expectativas em torno do educador de jovens e adultos. A ação pedagógica projetada para o profissional requer especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, domínio de conhecimentos gerais e específicos, além de capacidade de reflexão sistemática sobre a prática. Embora a necessidade de formação dos profissionais seja proclamada nos documentos analisados, a prática social tem apresentado ambigüidades e contradições.

As reformas educacionais que marcaram o período de governo de FHC reforçaram o caráter filantrópico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Basta vermos os princípios do Programa Alfabetização Solidária, que reconhece o educador de adultos como um “amigo da educação” e não um profissional da educação. Contextos assim repercutem negativamente na valorização e formação inicial e/ou continuada do professor desta modalidade educativa. Mesmo que as Diretrizes reconheçam a necessidade de formação inicial e aperfeiçoamento profissional na EJA, o que ainda encontramos são “formações” fragmentadas e distantes da ação docente dos professores, conhecidas no vocabulário dos professores como “capacitações”. Infelizmente, na maior parte das vezes, a formação em serviço se apresenta desprovida de estudos de casos concretos, pois o cotidiano de trabalho escolar do professor não está contemplado nas propostas pedagógicas sugeridas e discutidas nas capacitações. Sobre o assunto, argumenta Vasconcelos (2005, p.06):

O respeito às identidades culturais dos alunos por parte dos educadores é uma forma de construir um espaço escolar coerente com os princípios democráticos. Mas para isto, é necessário, em primeira instância, que gestores, professores e alfabetizadores tenham uma formação fundamentada em um projeto curricular alicerçado na filosofia e prática da educação libertadora. Por isso, um alfabetizador, seja de adulto ou de criança, não se forma em 80 ou 120 horas/aula, necessita de uma formação específica, fundamentada em proposta curricular contextualizada e adequada às necessidades de aprendizagem dos alfabetizandos.

Tudo isso nos leva a crer que estamos distante de vivenciar uma formação inicial e continuada que responda às peculiaridades da EJA. Ainda são escassas as experiências que abordam a formação inicial de professores da EJA em universidades e institutos superiores.

Os fundamentos da EJA, muitas vezes, nem são abordados em cursos de licenciaturas e de Pedagogia. Tal situação retrata a existência, ainda hoje, de uma marca de preconceito sobre a EJA, impregnada entre professores, pesquisadores e técnicos em educação. Nas universidades, o campo de pesquisa em EJA e sobre a formação de professores que atuam nesta modalidade de ensino representa cerca de 3,5% de toda produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, nos últimos 15 anos (MACHADO, 2001).

Em países que buscam um desenvolvimento sustentável e equilibrado entre os aspectos econômicos e sociais, a Educação de Adultos ocupa posição estratégica na política educacional. Situação diferente ocorre no Brasil, onde predominam campanhas e programas de alfabetização de adultos descontínuos e aligeirados, presos ao slogan “educação para cidadania”. Muitas nações transformaram a Educação de Jovens e Adultos em matéria prioritária de seus planos de governos e de educação, revelando a consciência de sua importância no mundo das tecnologias da informação e de problemas socioeconômicos tão graves. Como assinala Paiva (1994, p.34):

Tornou-se mais claro que a educação dos adultos expandiu-se com vigor nos países centrais nos últimos anos. Muitos países têm tomado medidas importantes para readequar a força de trabalho às mudanças estruturais pelas quais a economia está passando. Os países nórdicos, que possuem uma longa tradição no campo da educação de jovens e adultos, têm-se preocupado em promover reformas que abram os centros de treinamento às forças do mercado, buscando modelos alternativos de cooperação entre autoridades, que lidam com o mercado de trabalho, instituições ou organizações educacionais (desde iniciativas locais até as universidades) e a indústria. Fala-se, mesmo, em “renovação educacional”, em crescente diferenciação da oferta educativa, levando em conta a diversidade cultural, de gênero, de geração, e de qualificação prévia, com grande ênfase posta sobre os trabalhadores não-qualificados, e partindo de um amplo reconhecimento de que a qualificação especializada tem sentido apenas no contexto da formação geral.

Essa atitude encontra respaldo nos documentos correspondentes aos encontros e conferências internacionais sobre educação promovidos por entidades como a ONU, UNESCO, OMS etc. Por outro lado, reformas educacionais semelhantes às que acontecem no cenário nacional reduzem estas propostas a marcos legais que não ultrapassam o plano da intenção política. No campo da Educação de Jovens e Adultos, a LDB e o parecer do Conselheiro Jamil Cury apresentam contribuições significativas à formação dos educadores desta modalidade de ensino. É preciso, contudo, que haja um trabalho de valorização da racionalidade dos educadores de jovens e adultos, de modo que as ações de formação para professores nesta área não fiquem apenas na intenção legal. Por último, vale lembrar, retomando a reflexão de Cury(2002), que se é significativo proclamar um direito, mais

importante ainda é assegurá-lo mediante políticas comprometidas eticamente com o ideal de emancipação das pessoas jovens e adultas, cidadãos com direito a uma educação de qualidade.

Referências

BANDEIRA, Maria Elça Sá. Formação e Prática Docente: encontros e desencontros de uma experiência em Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2006, 132p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, 20 de dez.1996 a.

_____. Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000 - Brasília: CNE/MEC,2000.

_____. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 2º segmento – 5ª a 8ª séries (Introdução). Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CURY, Carlos Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. Cadernos de Pesquisa-Fundação Carlos Chagas, n.116, p. 245-262. Campinas: Autores Associados, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: n.14 p. 108-130, 2000a.

_____. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de educação para todos. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, n.1, v. 14, 2000b.

MACHADO, Maria Margarida. Especificidades de formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: LISITA, Verbena Moreira (Org.) A formação do professor: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p.43-58.

PAIVA, Vanilda. As novas tarefas da educação de jovens e adultos na América Latina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

RIBEIRO, Vera Masagão. A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico. Educação e Sociedade. Campinas, v.20, n. 68,1999.

SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO/MEC. Educação de jovens e adultos: memória contemporânea. Organizado por Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Brasília, 2004.

VASCONCELOS, Maria do Socorro. A dimensão multicultural na formação de alfabetizadores. Fortaleza, UNIFOR, 2005.