

# O PAPEL DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – CESECs, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Bento Souza Borges<sup>1</sup>*

## **Resumo:**

O presente artigo tem como enfoque principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da apresentação dos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs) que, em Minas Gerais são as instituições formais que oferecem escolarização para alunos jovens e adultos que não concluíram seus estudos na época considerada “oportuna” e que buscam desenvolver suas capacidades, enriquecer seus conhecimentos e melhorar suas competências técnicas ou profissionais ou orientá-las a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. São apresentadas, também, características desses Centros, bem como seus limites e desafios para o futuro.

**Palavras-chave:** Educação de adultos, CESEC

## **Abstract:**

The present article has as main focus the Young and Adult Education, through the presentation of the Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs) that, in Minas Gerais are formal institutions that offer school formation for young and adult students who didn't finish their formation on the time considered “appropriated” and to look for developing their capacity, to enrich their knowledge and to improve their technical or professional competences or to orient them in order to their own necessities and the society those. It has been presented, too, characteristics of these centres as well as their limits and challenges to the future.

**Key words:** Education of adults, CESEC

Em 1872, em pleno processo de implementação da Revolução Burguesa na França, a Assembléia aceitava o plano de Condorcet para a organização da instrução pública. O documento, em seu texto de abertura, anunciava o objeto central da instrução pública e que deveria ser assumido pelo governo:

Facultar a cada indivíduo da espécie humana os meios de prover as suas necessidades, de conseguir o seu bem-estar, torna-lo cômico defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; garantir-lhe a facilidade de aperfeiçoar a sua indústria, de se habilitar para o desempenho de funções sociais a quem tem o direito de ser chamado, de desenvolver completamente os talentos que recebeu da natureza; estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato a realizar a igualdade política reconhecida pela lei tal deve ser o primeiro objetivo de uma instrução nacional , sob este aspecto, ela é para os poderes públicos um

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio – FIP. Mestre em educação pela Universidade de Franca – UNIFRANCA. Coordenador e professor no curso de Letras da Fundação Carmelitana Mário Palmério – FUCAMP.

dever de justiça. (CONDORCET, Informação e Projecto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, 1792).

É objetivo e claro o que se concebe como cerne do projeto educacional dos construtores da ordem burguesa, na França, sendo a educação o instrumento que possibilitará a cada indivíduo, membro da sociedade, o provimento dos meios de sustentação em condições justas de sobrevivência. Logo, ela deve possibilitar a criação de condições adequadas para uma vida digna e o desenvolvimento das capacidades naturais, intelectuais e profissionais dos cidadãos, de modo suficiente para que cada um possa se habilitar ao exercício das funções sociais (cívicas) a que tem direito de ser chamado a exercer. Além disso, os poderes públicos têm de assumir a tarefa de oferecer instrução a todos, como dever de justiça.

Para isso, cumpre-se perguntar: por que a educação é importante?

Voltemos a Condorcet. Em primeiro lugar, e acima de tudo, deve ser considerado o fato de que através da instrução, isto é, da educação escolar, os indivíduos poderão ter preenchidas as condições básicas para o desenvolvimento de seu bem-estar aqui compreendido desde o acesso aos bens culturais até a preparação para o trabalho e através da educação cumpre à sociedade um dever fundamental ligado ao bem-estar individual e social, face às próprias exigências que crescem proporcionalmente ao desenvolvimento e à complexidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade moderna.

Tal complexidade, fruto do próprio desenvolvimento histórico da humanidade, acaba por forçar a criação e manutenção de uma instituição especializada para fornecer aos indivíduos as informações mínimas e a preparação adequada para a vida social. Essa instituição de caráter universal, a partir da escola, resulta da universalidade de sua necessidade. Não há como a sociedade preparar os seus membros para a aquisição de condições de reprodução da existência afastados de um centro adequado de preparação para a vida. A exigência da escola se incorpora hodiernamente à vida de todo cidadão. Não há como a sociedade preparar os indivíduos para a vida social e política, para a incorporação dos valores morais e culturais, para a aquisição de uma profissão adequada às necessidades de sobrevivência e bem-estar, de modo isolado ou informal, seja no seio da família, seja no de pequenos grupos comunitários, por exemplo.

Em relação a esta carência, que atropela desejos e possibilidades individuais, a fala de Condorcet ganha qualidade e abrangência. Quanto de educação escolar é necessária aos indivíduos hoje? A resposta é óbvia. É necessária tanta instrução, quanto for exigido para preencher tais carências. Essas considerações se desdobram em conseqüências graves. Se a constituição da escola decorre de necessidades vitais da própria sociedade, ela se converte num direito dos indivíduos e num dever de toda a sociedade. Não se pode negar o gozo de tal direito a quem quer que seja, quaisquer que sejam as razões. Não há também que se estabelecer limites formais para tal obrigatoriedade, a não ser aquelas estabelecidas pela própria natureza ou pela vontade expressa do cidadão. Não se pode delimitar arbitrariamente a obrigatoriedade da educação em número de anos ou períodos. Dizer que a sociedade se obriga a oferecer educação apenas para 4, 8 ou 11 anos, ou no período de 7 a 14 anos, por exemplo, é falsear o espírito do princípio e formalizar a exigência da educação escolar com o objetivo de se justificar a inoperância do Estado, já que a educação é o instrumento para realizar a igualdade dos cidadãos e, por isso, ela é para os poderes públicos um dever de justiça, porque, para os cidadãos, ela é um direito.

Mas, constituída como direito dos cidadãos, não se esgota nesse nível a questão. Há que se verificar, igualmente, que ela é um direito, porque possibilita ao cidadão a melhor convivência na sociedade e permite a ele exercer, de modo mais competente, funções sociais que lhe sejam requeridas.

Diante disso, concebendo a educação como um instrumento fundamental na promoção do crescimento econômico e na diminuição da pobreza as políticas públicas educacionais vêm, pois, priorizando a racionalização financeira, a descentralização e a eficiência do sistema escolar.

Entretanto, há um grande descompasso entre o discurso neoliberal de defesa da educação e a realidade educacional brasileira.

Na década de 90, reconhecida e divulgada pelos organismos internacionais e nacionais como a “Década de Educação Para Todos”, os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2000 revelam-nos uma situação bastante preocupante, pois os índices de pessoas sem instrução com os das pessoas que têm menos de 1 ano de instrução, teremos mais de 14% da população brasileira completamente analfabeta, ou seja, mais de 15 milhões de brasileiros. Se acrescermos a este índice os

percentuais obtidos com as pessoas que têm entre 01 e 03 anos de instrução, considerados analfabetos funcionais, teremos em torno de 20% da população com 15 anos de idade ou mais.

Esses índices revelam que a escola brasileira continua sendo seletiva e que, embora a Constituição de 1988 garanta o direito inalienável de todos à educação, grande parte da nossa população sequer tem acesso à escola, o que representa uma dívida social com milhares de cidadãos.

Diante desse quadro, a realidade educacional brasileira convive com tipos diferenciados de educação. Gentili nos mostra isso ao afirmar que

No início do Século XX, os sistemas educacionais eram, em sua maioria, nítida e deliberadamente estratificados: segregados por raça, gênero e classe social, divididos entre escolas acadêmicas e técnicas, públicas e privadas, protestantes e católicas. Uma série de movimentos sociais envolveu-se na luta para dessegregar escolas, para estabelecer uma escola secundária abrangente e para abrir as universidades para grupos excluídos. Os sistemas educacionais de meados de século, como resultado dessa pressão, tornaram-se mais acessíveis (GENTILI, 2001, p. 14).

Apesar dessa “abertura da escola para todos”, o mesmo autor comenta que esse acesso não representou uma vitória:

No interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletárias, pobres e pertencentes a minorias étnicas continuavam a ter desempenho inferior, em testes e exames, ao de crianças advindas de famílias ricas ou da classe média, estavam mais sujeitas a reprovações e à evasão escolar e tinham muito menos chances de entrar para a universidade.

Essa situação se reflete na (EJA) Educação de alunos jovens e adultos.

## **A EJA na LDB**

Essa modalidade de Educação, destinada a jovens e adultos que não concluíram seus estudos em época considerada “oportuna”, ganhou força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que provocou um clima de expectativa e otimismo entre os educadores e diversos segmentos sociais, inclusive entre os militantes da EJA.

No entanto, as expectativas e o clima de otimismo logo cederam espaço para o descontentamento e a indignação de vários educadores. Ao abortar o projeto encaminhado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, amplamente discutido e negociado com diferentes forças sociais, a nova LDB completou o processo de desqualificação que a EJA vinha sofrendo pela política educacional, abrindo um novo capítulo nessa história.

Segundo Paiva (1999), a nova LDB trilhou (des)caminhos em seu processo de construção. Por um lado, acabou apresentando respostas necessárias e de interesse dos representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública por outro, provocou rupturas em processos que vinham se articulando de modo a atender a realidade de vida de milhões de jovens e adultos, trabalhadores, vivendo as dificuldades da crise econômica e efeitos da globalização.

Na atual LDB, a EJA é tratada de forma específica, na seção V, constando de seus artigos:

Art.37 – 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.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º - O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere o artigo realizar-se-ão: I – No nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos; II – No nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Ao manter a concepção de educação compensatória, ou seja, de reposição do tempo perdido, a Lei nada menciona sobre as responsabilidades e encargos do sistema educacional na promoção dessa modalidade de educação. O texto sequer trata da problemática do analfabetismo, ignorando os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos.

De acordo com Haddad (1999), a Lei não incorporou a concepção de educação de EJA que tanto se desejava. O projeto que tramitava na Câmara e foi preterido entendia que

o “currículo para EJA deveria estar centrado na prática social, no trabalho e na metodologia de ensino-aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno” (idem, p.121), propondo uma estrutura de ensino flexível e diferenciada do ensino regular de crianças. Para tanto, o projeto continha várias referências no sentido de criar as condições básicas para que jovens e adultos freqüentassem os programas de escolarização, como: escolas próximas à residência e trabalho, programas sociais de alimentação, transporte, saúde, organizações curriculares diferenciadas, que atendessem as diferentes regiões do país, dentre outros.

Assim, a LDB deixou de contemplar

Uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar condições de permanência de um grupo social (jovens e adultos) que tem de realizar um esforço redobrado para freqüentar qualquer programa de educação (HADDAD, 1999, p. 121).

Além dos artigos específicos, a EJA também é tratada em outros artigos da Lei: o art. 4º, que trata do dever do Estado com a educação pública; o art. 5º, que regulamenta o acesso ao ensino fundamental, e, por último, o art. 80, que se refere aos programas de ensino à distância e educação continuada.

Mesmo assim, apesar do crescente interesse que vêm despertando em vários segmentos sociais, muitas questões nucleares, norteadoras dos processos educativos voltados para os jovens e adultos, ainda permanecem em discussão. Como vem se dando o atendimento e a expansão da educação de jovens e adultos? Quais as concepções político-pedagógicas presentes na implantação dos cursos? Como vem se dando a formação e seleção dos professores para esses cursos? Como se define o conteúdo da aprendizagem, a escolha ou elaboração do material didático e o processo de avaliação? Como é a escola que temos para jovens e adultos?

Ao se falar em desafios educacionais, principalmente na área de educação de jovens e adultos, devem-se destacar os aspectos qualitativos e quantitativos, pois trata-se de universalizar o Ensino Fundamental, sem perder de vista o padrão de qualidade.

É importante observar que, em nível internacional, há um crescente reconhecimento da importância da educação de adultos para o fortalecimento da cidadania e da formação

cultural da população para um melhor desenvolvimento da educação de crianças e para a qualidade de vida da população em geral.

Tais princípios estimulam a criação de propostas alternativas visando à promoção de igualdade para acesso e permanência do aluno, a adoção de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extra-escolar e a vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais.

## **O CESEC**

Dentre as alternativas visando à expansão da escolarização, em Minas Gerais, estão os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs) que são escolas instituídas com a finalidade de atender a clientela potencial de jovens e adultos fora da faixa etária regular nos níveis da educação básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os Postos de Educação Continuada (PECON) vinculam-se aos CESECs pertencentes à mesma rede de ensino. Esses Centros estão fundamentados na Resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais nº 171/2002.

Segundo Leite,

Os CESEC caracterizam-se pela utilização de metodologias diferenciadas próprias ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos. Além do enfoque pedagógico, os CESEC fundamentam-se na filosofia humanística, considerando as características psicológicas e sociológicas de sua clientela. Desse modo visa proporcionar-lhe a sua realização como pessoa humana, consciente da sua cidadania, ampliando e aperfeiçoando suas habilidades e competências para uma atuação mais participativa no processo de desenvolvimento social e econômico (LEITE, 2002, p. 1).

Ainda segundo Leite (2002), com a função de suprimento o CESEC utiliza todos os meios e recursos físicos, humanos, ambientais, financeiros, institucionais e tecnológicos, cuja disponibilidade para recursos diversificados em qualificação profissional e, ou de enriquecimento intelectual e cultural ampliam o processo educativo na educação básica e educação continuada. Os cursos de suprimento são planejados e oferecidos a partir do diagnóstico da clientela em potencial, quanto às exigências, necessidades e interesses sociais e econômicos. A função de qualificação profissional e de educação profissional é

cumprida também, como os de suprimento, de acordo com as condições de exigência mercadológica e interesse da comunidade e da região a que o CESEC atende.

Os cursos oferecidos nos CESECs utilizam os procedimentos de educação à distância, com característica semipresencial, sem frequência obrigatória, desenvolvidos mediante regime didático de matrícula por disciplina ou conjunto de disciplinas. O estudante matricula-se no(s) componente(s) curricular(es) de seu interesse, e as orientações de aprendizagem desenvolvem-se pela instrução personalizada, através de módulos didáticos auto-instrucionais.

A idade mínima para conclusão em curso de modalidade supletiva, no Ensino fundamental e médio, é de 15 e 18 anos, respectivamente.

A Resolução 171/2002, no seu art. 4º prevê que o candidato a ingresso no Ensino Fundamental e Médio, nos CESEC /PECON, que não possua comprovação de escolaridade das quatro primeiras séries ou conclusão do Ensino Fundamental deve submeter-se a avaliação (exame de classificação), pela própria instituição.

Além de proporcionar a realização da educação básica, historicamente, desde a sua implantação, os CESECs atendem às demandas sociais pela ampliação das oportunidades educacionais e culturais em áreas diferenciadas de modo a proporcionar-lhes a educação permanente.

O currículo do Ensino Fundamental e Médio fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro nº 9394/96 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/00.

Os cursos são organizados com uma matriz curricular definida pela “base nacional comum”, tanto para o Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Os conteúdos das áreas de conhecimento “devem estar articulados com as experiências de vida do educando, em todos os seus aspectos, recomendando-se que sejam ministrados de forma interdisciplinar e transdisciplinar”<sup>2</sup> (parágrafo único. Art. 7º Resolução 171/2002).

---

<sup>2</sup> Segundo a professora Francisca dos Santos Gonçalves in Salto para o Futuro “interdisciplinaridade consiste no método de pesquisa e de ensino voltado para a interação de duas ou mais disciplinas... Pensada em sua

De acordo com o art. 6º da Resolução 171/2002, além dos valores, princípios e finalidades previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, a proposta do CESEC deve contemplar:

- I - Situações de aprendizagem que proporcionem ao educando a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades socialmente significativas, visando formar o cidadão solidário, autônomo, competente e responsável;
- II - Ambiente incentivador da curiosidade, do questionamento, do diálogo, da criatividade e da originalidade;
- III - Seleção de conteúdos curriculares adequados à idade dos alunos e aos ciclos de desenvolvimento humano;
- IV - Aproveitamento de conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais, privilegiando temas adequados à sua faixa etária;
- V - Utilização de metodologias e estratégias diversificadas de aprendizagem, apropriadas às necessidades e interesses dos alunos;
- VI - Uso de recursos audiovisuais, biblioteca, laboratórios e de novas tecnologias de informação e comunicação;
- VII - Capacitação continuada do professor para trabalhar com jovens e adultos;
- VIII - Avaliação diagnóstica e contínua do desempenho do educando como instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades, possibilidades e necessidades ao longo do processo de aprendizagem e reorientação da prática pedagógica.

Cada disciplina tem seu conteúdo curricular dividido em unidades. A cada unidade o aluno é submetido à avaliação voltada basicamente para os propósitos diagnóstico, formativo e somativo.

A avaliação diagnóstica constitui-se dos pré-testes de cada módulo didático onde se determina a presença ou a ausência das habilidades ou pré-requisitos para estudo daquele módulo.

Já a avaliação formativa propõe-se a coletar evidências da eficácia do desempenho, centralizar-se na verificação do nível de atingimento dos objetivos. A base para esta avaliação é, portanto, a elaboração dos objetivos em termos comportamentais de cada módulo.

---

dimensão de totalidade, a realidade tem um caráter transdisciplinar. Para compreendê-la é fundamental o raciocínio dialético orientado no sentido de aprender seu movimento e seu potencial, analisar os fenômenos numa dimensão de totalidade, captar suas múltiplas determinações e a lei que rege sua transformação” (2000, p. 45-46).

O aluno se submete ao pós-teste constante de cada módulo e, se demonstra o desempenho mínimo de 80% de acerto, prossegue seu estudo. Caso contrário, ele é orientado na realização de atividades para sanar deficiências de aprendizagem.

Outra avaliação a que o aluno se submete é o teste de unidade, ou intermediário, realizado ao final do estudo de cada módulo, cujo desempenho mínimo é de 60% de acerto. Assim sendo, na avaliação formativa, acumulam-se os resultados de desempenho por módulo (teste de unidade).

### **Limites dos CESECs**

A doutrina do ensino supletivo presente na LDB se apóia no princípio da flexibilidade do sistema, facilitando a ida do “cliente” aos centros e a volta ao ensino regular para prosseguimento dos estudos.

Entretanto, essa mesma flexibilidade que não exige a frequência obrigatória tem levado os centros a conviverem com elevados índices de evasão. Outro aspecto indiscutível nos Centros é a tendência ao individualismo.

Uma vez que a metodologia é centrada no aluno, com atendimento individual e personalizado, sem “enturmação”, o processo educativo acaba reduzindo-se à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais sem que seja contemplado um espaço socializador de vivência. Esse aspecto pode ser também associado a outro: a tendência ao pragmatismo.

Esse procedimento acaba levando o educando a um isolamento em relação aos conteúdos restritos, sem nenhuma possibilidade de questionamentos ou mesmo de ampliação de conhecimento.

A pressão da sociedade para que as pessoas adquiram a escolaridade mínima, com o sentimento dos alunos de que já perderam muito tempo e com o atendimento personalizado ao ritmo próprio de cada aluno, acaba levando-o a selecionar apenas o que interessa para uma certificação rápida, proporcionando um saber pragmático. Seria necessário encontrar respostas que apresentem os centros como uma proposta adequada aos dias de hoje.

Os princípios metodológicos dos processos de escolarização dos jovens e adultos derivam das concepções determinadas pelos grupos sociais neles envolvidos. Dessa forma se define o perfil do professor, a formação necessária, a capacidade, a competência e o compromisso, bem como a sua postura, sua participação e a sua valorização. Assim também se definem o conteúdo (o quê), a metodologia (o como) e o material didático (os meios) como instrumento auxiliar para se chegar aos objetivos (as metas). O mesmo processo ocorre com a avaliação, considerada um momento para rever, repensar a ação.

### **Desafios atuais**

A expansão do ensino ocorrendo de diferentes formas oscila em consonância com a conjuntura sóciopolítica e econômica. Em períodos de democracia, as iniciativas de atendimento à educação de jovens e adultos se multiplicam e se diversificam. Em períodos de ditadura, sofrem uma descontinuidade, e as ações são centralizadas e dirigidas. As concepções político-metodológicas presentes nas escolas são resultantes das visões de mundo, de sociedade, de homem, que os grupos envolvidos no processo lhes emprestam.

É preciso superar certas tendências restritivas na educação e, em especial, na educação de jovens e adultos. Primeiramente, a idéia de campanha como algo emergencial, como se os resultados do processo educativo pudessem ser imediatistas. Em decorrência do emergencial está o provisório. A educação concebida como processo requer preparação, execução e avaliação. Como decorrência do emergencial e do provisório surge o amadorismo. Muitas vezes, parece que qualquer pessoa é considerada capaz de desempenhar a função de educador de adultos, como se essa função não exigisse formação, especificidade e atualização. Esse caráter não-profissional se faz presente nos CESECs, uma vez que, no Brasil, poucos são os cursos de formação de professores que contemplam essa modalidade de educação em seus currículos.

Essa prática tem levado a educação de jovens e adultos ao empobrecimento. Inúmeras iniciativas poderiam contribuir para a gestão de projetos articulados entre as demandas da sociedade e a necessidade dos alunos. Muitos desses projetos se limitam a reproduzir o que se faz no ensino regular, realizando meras transposições de modelos

utilizados nesta modalidade de ensino, sem a devida atenção às especificidades da população jovem e adulta.

Ultimamente, o que se pode notar, com uma certa frequência, são trabalhos, relatos de experiências e artigos sobre a educação de jovens e adultos sendo apresentados em encontros e Seminários de Educação. Eventos de intercâmbio têm marcado o ressurgimento dessa área a partir de projetos e de iniciativas inovadoras. Dessa forma, será mais fácil fazer um diagnóstico das demandas e do atendimento da educação de jovens e adultos nas regiões brasileiras sobre os princípios orientadores, os compromissos e um plano de ação.

Participar desse processo pode contribuir para um conhecimento mais profundo da realidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em outros países, e, desse modo, permitir a formulação de políticas de educação de jovens e adultos que atendam às reais necessidades colocadas pelo conjunto da população sem escolaridade mínima.

#### **Referências Bibliográficas:**

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, 20 dez, 1996.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000 (Parecer).

CONDORCET. **Informação e Projecto de decreto sobre a organização geral da instrução pública**, 1972.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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.

LEITE, M. L. C. **Centro Estadual de Educação Continuada. CESEC**. <<http://www.mcaixeta.com.br/perspectivas.html>>. Acesso em: 29 de ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas em Currículo para a educação de Jovens e Adultos**. <<http://www.mcaixeta.com.br/perspectivas.html>>. Acesso em: 29 de ago. 2002.

PAIVA. J. Espelho, espelho meu: diga-lhes quem sou eu. In: **Um salto para o futuro.** Programa n. 4 da série Educação de Jovens e Adultos – TV escola, 2001.