



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ALBINA DE SOUSA DUARTE

**DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**ITAPORANGA – PB
2014**

ALBINA DE SOUSA DUARTE

**DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual de Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Alex da Silva

**ITAPORANGA - PB
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

Duarte, Albina de Sousa

Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos [manuscrito] : / Albina de Sousa Duarte. - 2014.

29 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró- Reitoria de Ensino Técnico, Médio e Educação a distância, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Alex de Sousa, Departamento de Educação".

1.Educação de jovens e adultos. 2.Leitura. 3.Alfabetização de adultos. I. Título.

21. ed. CDD 363.728 5

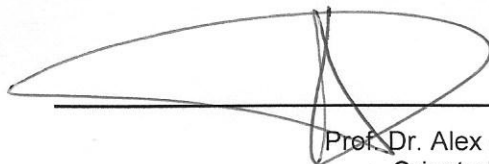
ALBINA DE SOUSA DUARTE

**DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

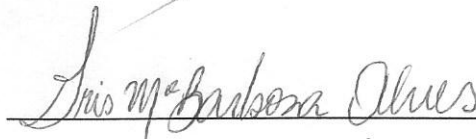
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento aos pré-requisitos para obtenção do grau de Especialista.

Aprovada em 07 / 06 / 2014.

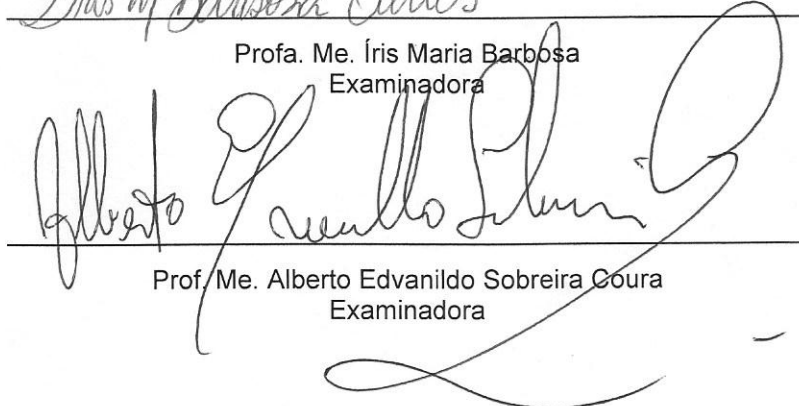
Banca Examinadora



Prof. Dr. Alex da Silva
Orientador



Profa. Me. Íris Maria Barbosa
Examinadora



Prof. Me. Alberto Edvanildo Sobreira Coura
Examinadora

RESUMO

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino da rede pública do Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não possuem a idade escolar e oportunidade. Essa educação, visa à transformação necessária, com o objetivo de cumprir de maneira satisfatória sua função de preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, necessita de mudanças significativas.

PALAVRAS CHAVES: Educação de adultos; Leitura; Alfabetização de adultos.

ABSTRACT

Education for Youth and Adults (EJA) is a form of education in public schools in Brazil, with the objective of developing primary and secondary education quality, for people who do not have school age and opportunity. This education aims at transformation needed in order to fulfill satisfactorily their task of preparing youth and adults for citizenship and the world of work, requires significant changes.

KEYWORDS: Adult education; reading; Adult literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Breve Histórico	8
2.2 Perspectivas da Educação de Jovens e Adultos Segundo os PCN	16
2.3 Dificuldades de Aprendizagem Apresentadas pelos Alunos do EJA	18
2.4 O Aluno e o Professor da EJA	20
2.4.1 Refletindo sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos	20
2.4.2 A identidade do aluno e do professor da EJA	23
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a finalidade em contribuir para um repensar do educador atuante nas classes de EJA, fazendo o mesmo refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente como formador de cidadãos concisos de seu papel na sociedade. Também pretende, na medida em que analisa profundamente o material utilizado, servir de subsídio a um repensar dessa escolha, relacionando-a aos objetivos da EJA previstos na legislação e no pensamento pedagógico vigente.

Buscando estabelecer relações entre as questões teórico-filosóficas e a prática pedagógica, procura-se elencar alguns aspectos que se julgam necessários no processo de construção do conhecimento, na perspectiva de uma educação libertadora.

Segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem resulta da interação entre as estruturas do pensamento e o contexto social, num processo de construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Para ocorrer a aprendizagem seria necessário o enfrentamento de situações desafiadoras que propiciem ao aluno chegar a patamares mais elaborados de conhecimento, necessitando da intervenção de outros sujeitos.

Nesse sentido, verificamos que a construção do conhecimento não acontece de maneira linear, construindo-se em importantes etapas deste processo os momentos de dúvidas e os erros desde que utilizados para se chegar à sistemática produtiva de estágios superiores de desenvolvimento.

O conhecimento é adquirido através da interação social. Ele é constituído a partir da relação do indivíduo com o meio social, considerando as experiências de vida, os valores, crítica à prática social dos homens, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Breve Histórico

Na história de nosso país, até o início do século XX, a educação elementar de jovens e adultos não possuía uma organização sistematizada e integrada ao sistema de ensino. Foi a partir da década de 30, ao meio de grandes transformações, pelas quais o país passava, como estruturação do estado brasileiro, expansão do processo de industrialização e urbanização, que se começou a se organizar um sistema público de educação elementar no país, impulsionado pelo Governo Federal, traçando diretrizes educacionais para todo o país e determinando responsabilidades (competências) dos Estados e Municípios.

Segundo Yamasaki & Santos (1999), até essa década, o Brasil ainda possuía a maioria de sua população no campo, porém com a aceleração do processo de urbanização, passaram a existir exigências mais concretas de impactos sociais, e, sob a égide do estado e municípios, começa a se expandir o ensino fundamental para a maioria da população brasileira, incluindo também a expansão do atendimento aos jovens e adultos.

Com a Constituição Federal de 1934, estabeleceu-se o “Plano Nacional de Educação” e, pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos era contemplada com o orçamento financeiro.

Porém, somente na década de 40, a educação de adultos configura-se mais sistematicamente nos textos oficiais e nas preocupações dos administradores, tomando forma específica com uma identidade própria, ainda que questionável. Nessa década, o Brasil considerava seu processo de industrialização iniciado na década anterior, arrastando algumas sequelas sociais que requeria das autoridades e das elites medidas no campo da formação de mão-de-obra e da produção da força de trabalho. E o censo de 1940 espantou todo mundo, por causa do elevadíssimo índice de analfabetismo do país.

Nesse sentido, Yamasaki & Santos (op. Cit.) dizem que algumas providências foram tomadas: criação do Fundo Nacional do Ensino Primário pelo Decreto-lei nº

4.958, de 01 de novembro de 1942; Regulamentação do Fundo Nacional, prevendo 25% dos recursos à educação de adolescentes e adultos por meio do decreto 19.513 de 1945. Em 2 de janeiro de 1946, o Decreto-lei nº 8.529 estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previu o curso Primário Supletivo (Título II, Cap.III), permitindo que jovens com idade mínima de 13 anos pudessem ingressar nele. A partir daí era o Serviço de Educação de Adultos (1947), no Departamento Nacional do Ensino Primário.

De acordo com Romão (1999), nesse meio tempo, o país vivia efervescência política da redemocratização, com o fim da ditadura Vargas, 1945, no plano nacional e com o fim da II Guerra Mundial, no plano internacional.

Com a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos na Dinamarca, no período de 16 a 25 de junho de 1949, constatava-se a ineficiência da educação na formação do homem, pois, através dela não havia sido possível evitar as atrocidades da guerra. Daí a necessidade de uma educação focada para a paz, o respeito aos direitos humanos e a integração entre os povos, buscando-se a superação do trauma da guerra e a construção de um novo padrão de relação entre os povos.

Diante de tudo isto, e do alerta da ONU para a urgência da integração dos povos, visando à paz e a democracia, a educação de adultos ganha destaque dentro das preocupações gerais com a educação elementar comum. Fazia-se urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recentes e também incrementar a produção.

Segundo Romão (op.cit.), em fevereiro de 1947, é realizado o I Congresso de Educação de Adultos, assumindo a caracterização de uma campanha de massa nacional que pretendia desenvolver um programa de alfabetização de jovens e adultos, de capacitação profissional e de integração e desenvolvimento comunitário e civil, constituindo-se a educação de base. O programa era formado de três etapas: a primeira consistia numa ação em três meses para a alfabetização; a segunda, na pós-alfabetização em sete meses que seria complementada por mais sete meses, numa terceira etapa, equivalendo às quatro séries iniciais do ensino primário.

Depois, seguia-se um segundo período do trabalho, voltado para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Sob direção do professor Lourenço Filho, nos primeiros anos, a campanha obteve resultados significativos, articulando as várias esferas do governo e mobilizando esforços das diversas esferas administrativas e de voluntários. Essa mobilização impulsionou a criação de várias escolas supletivas na rede municipal e estadual. Porém, as iniciativas na zona rural não obtiveram o mesmo resultado, e o entusiasmo começou a diminuir no final da década de 50, até deixar de existir. Entretanto, a rede de ensino supletiva implantada por meio da campanha e assumida pelo estado e município sobreviveu.

Para Romão (1999), apesar de a legislação, já mencionada anteriormente, prever uma estruturação para a educação de adultos, esta quase sempre teve no Brasil um caráter amadorístico e de voluntariado, sendo organizada sobre forma de campanha, estando sujeita a sua prorrogação anualmente pelo Serviço de Educação (1947) até meado da década de 60 predominaram, no Brasil, as “cruzadas” e as “campanhas” pela erradicação do analfabetismo no país.

E completa Romão, as manifestações ocorridas no congresso, nas décadas de 40 e 50 viam o analfabeto como marginal e imaturo e o analfabetismo como responsável pelos empecilhos à plena realização da democracia e do desenvolvimento, ou seja, o analfabetismo era concebido como causa e não como efeito da situação econômica nacional e cultural do país. Daí a convivência do termo “erradicação” a uma concepção que encarava o analfabetismo como uma “erva daninha” que precisava ser erradicada, pondo a responsabilidade do atraso brasileiro aos analfabetos. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificada psicológica e social como criança.

Ainda no período da campanha (1947), o Ministério de Educação passou a elaborar, pela primeira vez, um material didático para o ensino da leitura e da escrita para a Educação de Adultos. O primeiro guia de leitura, distribuído pelo Ministro em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam das palavras-chave selecionadas e organizadas de acordo com suas características fonéticas, remetendo o aluno aos padrões silábicos. O estudo visava à memorização e à construção de frases. As cartilhas continham

pequenos textos, orientados à preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

Buscando a história, Romão (1999) esclarece que no período de 27 de julho a 03 de setembro de 1949, o Brasil se integra ao circuito internacional das reflexões a respeito da educação de jovens e adultos, com a realização do Seminário Internacional de Alfabetização e Educação de Adultos, em Petrópolis, contando com a participação da Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO). As discussões seguiram o rumo no sentido de incorporar o homem no processo de desenvolvimento do país. Como resultado desse evento, foram criadas “Missões Rurais” e articulações entre os ministérios da Educação e da Agricultura.

Ainda segundo Romão, derivada do congresso interamericano surge mais uma campanha, (1952-1963), sendo que dessa vez, voltada para atingir a área rural “Campanha Nacional de Educação Rural”, como ramificação da anterior, porém não contava com recursos próprios, dependia de consignações orçamentárias eventuais e de doações.

No final da década de 50, o governo Juscelino Kubitschek lançou a “Campanha Nacional da Erradicação do Analfabetismo” (1958-1963). Esta estimava alterações no comportamento do capital e na reconfiguração do perfil da força de trabalho brasileira. Gozava de mais força e prestígio por ter a sua coordenação ligada diretamente ao gabinete do Ministério de Educação (Clovis Salgado), baseava-se na descentralização, envolvendo os estados e municípios. Para a realização das ações da campanha, foi lançada mão dos programas de rádio.

No final da década de 50, as críticas às Campanhas de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica, à inadequação do método para pessoas adultas. Com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1958, contando com a participação de Paulo Freire, todas as críticas convergem para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a perspectiva de novo paradigma pedagógico, tendo como referência as ideias daquele educador que visava à conscientização do cidadão e sua intervenção qualificada no processo de transformação social.

A partir dessa nova visão de educação de adulto, seguindo o pensamento pedagógico de Paulo Freire, bem como os educadores de MEB – Movimento de Educação de Base, ligado a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que atuaram incansavelmente na década de 60, pelos programas dos CPC – Centros Populares de Cultura, organizado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular que reuniam artistas e intelectuais e contavam com o apoio de administrações municipais.

Nesse panorama, em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação de programas de alfabetização por todo o Brasil, orientado pela proposta Freire. Antes apontado como causa de pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser visto como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária.

Nessa conjuntura, com uma grande demanda para escolarização, o governo militar cria em 1967, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que funcionou articulado com várias esferas do governo e se espalhou por todo o país. Como campanha puramente de cunho nacionalista, o MOBRAL buscava legitimar as bases do governo e atenuar as pressões dos setores populares e acadêmicos e pretendia qualificar a mão-de-obra com a escolaridade mínima que atendesse a perspectiva do novo ciclo de desenvolvimento que iniciava no Brasil no final dos anos 60 início de 70.

Ao final da década de 70 e início dos anos 80, com a abertura, volta das eleições diretas pra prefeitos e governadores, emergem movimentos populares em todo país, trazendo à tona novas demandas sociais e participando da luta contra a ditadura e pela volta às liberdades democráticas. As ideias de Paulo Freire passam a ser resgatadas e assumidas por diversos movimentos sociais que vão espalhando por diversas regiões do país.

O MOBRAL desacreditado e descontextualizado historicamente foi extinto em 1985, dando lugar a uma nova instituição, a Fundação Educar, que tinha o objetivo de apoiar financeiramente e tecnicamente programas da educação de adultos executados por iniciativa de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas, embora não possuísse os mesmos recursos financeiros do MOBRAL. Segundo Yamasaki & Santos (1985-1989) e surgimento do “Brasil Novo”, culminando

com a posse de Fernando Collor, foi extinta a Fundação. Nesse período, em 1986, é criada a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAB), uma articulação entre ONGs que promove a formação de educadores, busca influenciar as políticas públicas e edita a Revista Alfabetização e Cidadania.

A partir da década de 1980 a Educação de Jovens e Adultos incorpora novas mudanças em seu processo pedagógico. A alfabetização passa a ser vista como processo que exige continuidade e sedimentação; recebe influência do construtivismo e teorias histórico-culturais da aprendizagem; propostas pedagógicas para a alfabetização partem de textos reais e produções dos alunos; reconhecimento da especificidade da aprendizagem escolar. Os jovens e adultos analfabetos são considerados como capazes de elaborar hipótese sobre a escrita e sobre o sistema de numeração mesmo antes terem frequentado a escola.

Em 1990, ano Internacional da Alfabetização, foi realizada a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” em Jomtien, Tailândia, que contou com representação de 115 países, inclusive o Brasil, na qual foram discutidos os insucessos das campanhas de alfabetização e enfatizadas as mudanças aceleradas no plano da economia, tecnologia e comunicação e os desafios para educação mediante as transformações do final do Século XX a preparação para o início do Século XXI. Sobre efeito do resultado da Conferência, o Governo Federal criou o PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania. Contudo, a crise que se instaura no país desencadeou o processo de impeachment do governo Collor, impedindo que o programa desenvolvesse alguma ação significativa. Assim, o programa durou muito pouco tempo, cerca de um ano, deixando o país órfão de uma política nacional de educação de jovens e adultos.

Com a realização da V CONFITEA – V Conferência Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas promovida pela ONU para a Educação de Jovens e Adultos toma um novo impulso. A V Conferência Internacional utiliza uma concepção ampliada de formação de pessoas adultas que compreende a variada gama de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada passível de ser adquirida ao longo da vida. Tal concepção, presente também na Conferência Mundial para Todos (JONTIEN, 1990). Assim, a Declaração de Hamburgo que divulgou as conclusões da V CONFITEA afirmou a impossibilidade

de se continuar isolando o debate sobre educação, dos debates acerca do desenvolvimento ecologicamente sustentável, sobre a questão de gênero, sobre direitos humanos, justiça e democracia, sobre a qualificação profissional e o mundo do trabalho, sobre etnia, sobre tolerância e paz mundial. A compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo, (PAIVA; MACHADO e IRELAND, 2004).

No Brasil, para a preparação desta Conferência, foram articulados vários segmentos da sociedade e de atores envolvidos com o EJA, desencadeando, como consequência, a criação de fóruns estaduais de Educação de Jovens e Adultos, tendo sido criado o seu primeiro do Rio de Janeiro, em 1996, (hoje conta-se com mais de 23 espelhados no país). Esses Fóruns deram origem ao ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – que vem se realizando anualmente em estados diversificados, contando com a participação de delegados de vários segmentos da sociedade, governamental e não governamental. O I ENEJA foi realizado no Rio de Janeiro em 1999. Tanto os Fóruns estaduais quanto o ENEJAs têm se caracterizado pelas discussões em torno das políticas públicas de EJA, de suas práticas e experiências que vem sendo desenvolvidas e como canal de pressão às autoridades e governo para o cumprimento da obrigatoriedade e gratuidade da educação para pessoas jovens e adultas, conforme determina a Constituição de 1988, no seu Art.208 e da Lei 9.394/96, determinado o direito de ler e escrever a todos os brasileiros. Até este ano de 2007 já foram realizados nove encontros e o último, IX ENEJA, foi realizado, no Paraná, em setembro deste ano.

Durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso chegam às escolas alguns programas direcionados à EJA, como programa de formação continuada, material didático pedagógico produzido pela Ação Educativa em parceria com o MEC, recursos financeiros por meio de convênios com o FNDE.

Em 2000 são estabelecidas as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01 de 05 de Julho de 2000), tendo vista de Parecer CNE/CEB nº 11/2000, homologado em 07 de junho do mesmo ano. E no ano seguinte, 2001, o Plano Nacional de Educação define 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011, entre elas: em cinco anos alfabetizar dois terços da população analfabeta (cerca de 10 milhões de pessoas) a assegurar a oferta do ensino

fundamental para 50% dessa população; atender no segundo segmento do mesmo nível de ensino todos que tenham concluído a etapa precedente; dobrar o atendimento de jovens e adultos no ensino médio.

Em 2003, já no governo do Presidente Lula, o Ministério da Educação lança uma ação ambiciosa, o programa Brasil Alfabetizado, sem deixar de considerar as iniciativas que já vinham sendo desenvolvidas em torno da EJA. Convoca estados e municípios, empresas privadas, instituições públicas, movimentos populares, associações de bairros, todos que possam contribuir nessa ação para inclusão nacional como forma de elevar o nível de escolaridade de país. O programa considerou, a princípio, para alfabetização um prazo de 6 meses, este ampliado para até 8 meses, a partir de 2004. Após esse curto período, os alfabetizadores deverão estimular os alunos e procurarem uma escola para dar continuidade ao seu processo de escolarização.

Com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais, entre os diversos segmentos da população, o Governo Federal cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), responsável por articular diversos programas, inclusive o Brasil Alfabetizado.

Por último, em 2006 a Educação de Jovens Adultos é contemplada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A Educação de Jovens a Adultos – EJA - nesta última década esteve vivenciando uma série de episódios nacionais e estaduais que trazem a consolidação da modalidade de ensino na educação formal e desencadeiam inúmeras reflexões pedagógicas. Toda a história das ideias em torno da Educação de Adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo, que por sua vez acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e conseqüentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no exercício do poder. A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora e dentro da ordem vigente.

Nas sociedades modernas, o padrão de educação recebido pelo indivíduo passou a ser um elemento determinante para o tipo de inserção social. Cobram-se das pessoas qualificação e efetividade dos conhecimentos em determinados campos do saber e tornou-se consenso admitir que boa parte dos conhecimentos e das competências hoje exigidas ao indivíduo é decorrente da formação escolar. Essa realidade faz com que o acesso a escola passasse a ser desejo de todos, independente de realidades geográficas, gênero, idade ou classe social da qual a pessoa faça parte (BRASIL, 1999, p. 42-43).

Pensar a educação a partir do marco da história da educação no Brasil nos remete ao sistema educacional fundado pelos jesuítas. Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos, educação que perdurou por volta de duzentos e dez anos, e que não relegou suas funções como dominadores espirituais ancoraram a sua linha curricular de forma muito competente, fazendo maciço investimento na erudição de seus alunos com o apoio da realeza.

Para Paulo Freire: a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegar o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história. (PAIVA, 1973, p.251)

Enfim, podemos afirmar que a trajetória histórica da EJA em nosso país sempre sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época e na atualidade, a ênfase na educação de jovens e adultos de grande relevância, mas será realmente de grande contribuição para nossa sociedade se o trabalho docente também estiver qualificado para essa modalidade de ensino, oferecendo assim uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores.

2.2 Perspectivas da Educação de Jovens e Adultos Segundo os PCN.

No período mais recente, diversas vertentes de pensamento pedagógico começaram a postular que as necessidades formativas das novas gerações exigem incorporar àquela base curricular tradicional temas emergentes da cultura contemporânea. É o caso, por exemplo, dos já citados Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC, que preconizam a estratégia de organização do trabalho didática denominada “transversalidade”, incorporando certos conteúdos temáticos que perpassam as disciplinas e áreas de conhecimento. Partindo de

quaisquer dessas tradições ou metodologias, há consenso de que os currículos da educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania. Quatro temas relacionados às mudanças societárias operadas nesta transição de milênio parecem-nos muito relevantes para o currículo do ensino fundamental para jovens e adultos: meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher.

A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E, na escola, sua presença deve contribuir para que os alunos possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensar e julgar, para problematizar constantemente o viver pessoal e coletivo, fazendo o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 24).

Os aspectos arrolados acima indicam desafios a serem enfrentados num processo de qualificação da oferta dos serviços de educação de adultos.

Entretanto, a história da educação de jovens e adultos no Brasil demonstrarem que medida as iniciativas nesse campo exprimem orientações políticas e culturais amplas, especialmente no que se refere à maior ou menor incorporação de medidas que visem a equidade nos projetos de desenvolvimento social. É preciso, portanto, considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e do ensino fundamental de jovens e adultos como estratégias de promoção de equidade educativa e social.

“Os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores de ordem social e econômica, mas também por se sentirem excluídos da dinâmica de ensino e aprendizagem. Nesse processo de exclusão, o insucesso na aprendizagem matemática tem tido importante papel destacado e determina a frequente atitude de distanciamento, temor e rejeição em relação a essa disciplina, que parece aos alunos, inacessível e sem sentido.” (BRASIL, 2002, p. 13).

Nesse sentido, os governos precisam assumir mais claramente uma atitude convocatória, chamando toda a sociedade a engajar-se em iniciativas voltadas a elevação do nível educativo da população. O teor desse chamado deveria contemplar, especialmente, a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida, de que a necessidade, à vontade e a possibilidade de aprender são

inerentes a todos os seres humanos, do nascimento à velhice. A aprendizagem precisa ser assim compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida, e o desinteresse por aprender como eloquente prenúncio da morte. Em tal contexto cultural, a educação de adultos poderia deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social.

Não há dúvida que os PCN avançam em muitos aspectos, tanto em relação às posturas ético/ morais dogmáticas quanto em relação a omissão da importância da ética/moral na escola. Mas o tom ufanista, que confere à educação escolar o papel de fiadora do futuro cidadão crítico, marca claramente o discurso:

E, sem esperança, sem uma visão utópica, que acredita que a sociedade do futuro está no presente, perde-se o sentido da construção conjunta da democracia. A esperança transita num espaço em que se coloca aos homens o desafio de construir o possível, criando uma sociedade na qual a questão da moralidade deve ser uma questão de todos e de cada um (BRASIL, 1998, p. 29).

É conveniente lembrar que os jovens e adultos fazem parte de um grupo de alunos amadurecidos que vivenciam problemas extraescolares, muitas vezes em casa, ele passa por dificuldades financeiras, falta de emprego, sobre a educação de seus filhos, moradia própria, falta tempo disponível para estudar, enfrentando no dia-a-dia problema que precisam ser solucionados e etc. Nesse sentido, é preciso adotar estratégias diferenciadas de ensino que possam atender as necessidades e interesses desses sujeitos em processo de formação.

2.3 Dificuldades de Aprendizagem Apresentadas pelos Alunos do EJA

Uma das dificuldades dos alunos jovens e adultos, que percebemos pela nossa atuação em sala de aula, ocorre em função de estarem incluídos não só jovens e adultos, mas também grande número de adolescentes que se encontram fora da faixa etária “adequada” à série no Ensino Regular. Estes adolescentes migram para o sistema EJA a fim de obter o nível de escolaridade almejado, de forma mais rápida e mais fácil. Com isso, a opção pela modalidade de EJA passa a

ser vista como “educação de segunda oportunidade, destinada aos alunos ‘mais fracos’, defasados e menos privilegiados do ponto de vista social e educacional” (GOMES e CARNIELLI, 2003, p.50). As pessoas com idade mais avançada se sentem desestimulados e, geralmente, subestimados pelos adolescentes, que, na maioria das vezes, entendem as explicações mais rapidamente e não têm paciência para esperar o professor repetir as explicações aos adultos.

No aspecto cognitivo, muitas vezes, se concebe a idade adulta como uma fase de estabilidade e ausência de mudanças, o que vem revelar uma descrença em relação às capacidades de aprendizagem do adulto. Fonseca (2002, p.20) nos diz, com outras palavras, que os próprios alunos assumem o discurso da dificuldade, da quase impossibilidade de aprender, trazendo para si as causas do fracasso tanto nas suas características pessoais (aptidão, talento) quanto à sua idade e tempo “fora” da escola. Eles se sentem constrangidos diante das suas dificuldades relacionadas à aprendizagem da matemática e, como os professores (ou a maioria deles), não os encorajam a apresentar suas conjecturas e argumentações, permanecem em silêncio com suas dúvidas.

Fonseca (2002) ainda comenta que:

Um redimensionamento das condições que determinam as possibilidades de aprendizagem e construção de conhecimentos na idade adulta, apoiando-se na posição de psicólogos evolutivos, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma quanto uma série de fatores de natureza diversa (FONSECA, 2002. p.22).

Segundo Fonseca (*op. cit.*) é incorreto procurar na Psicologia causas para explicar as dificuldades de aprendizagem de alunos adultos. Isso, então, obriga-nos a uma reflexão mais cuidadosa sobre os fatores que determinam as condições de enfrentamento das demandas de natureza cognitiva desses sujeitos.

Acredita-se que o modo diferenciado de inserção no mundo do trabalho e das relações interpessoais propiciados por oportunidades de vivências e relações define modos também diferenciados de relação com o mundo escolar e de perspectivas, critérios e estratégias de produção de conhecimento.

Assim, os estudantes da EJA apresentam traços muito próprios da relação do aprendiz adulto.

2.40 Aluno e o Professor da EJA

2.4.1 Refletindo sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

O conceito EJA muitas vezes confunde-se com o Ensino Noturno. Trata-se de uma associação equivocada uma vez que a EJA não se define pelo turno em que é oferecida, mas muito mais pelas características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina. Várias iniciativas de educação de adultos em escolas ou outros espaços têm demonstrado a necessidade de ofertar essa modalidade para além do noturno de forma a permitir a inclusão daqueles que só podem estudar durante o dia.

De acordo com Gadotti (2002),

Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em consideração a transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador (GADOTTI, 2002, p. 43).

Para que se considere a EJA enquanto uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, faz-se necessário superar uma concepção dita compensatória cujas principais fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e adolescência. Nesta perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, na qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens. Os artigos 1º e 2º da LDBEN de 1996 fundamentam essa

concepção enfatizando a educação como direito que se afirma independente do limite de idade:

Art. 1º - “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Art. 2º - “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para que possamos estabelecer com clareza a parcela da população a ser atendida pela modalidade EJA, é fundamental refletir sobre o seu público, suas características e especificidades. Tal reflexão servirá de base para a elaboração de processos pedagógicos específicos para esse público, Segundo Marta Kohl, a Educação de Jovens e Adultos refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo de especificidade cultural, ou seja, embora se defina um recorte cronológico, os jovens aos quais se dirigem as ações educativas deste campo educacional não são quaisquer jovens e adultos, mas uma determinada parcela da população.

“O adulto para a EJA, não é estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo... E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de curso extracurricular em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.” (Oliveira, 1999, p.1).

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais

ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocrático e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da inclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que quando retornaram à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. “São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.” (Parecer/CME).

Considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, sua vivência torna-se de suma importância para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades. É fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-se para uma intervenção significativa na sua realidade.

Um passo inicial pode ser a elaboração de instrumentos e estratégias que contribuam para o levantamento de dados para além das questões referentes à faixa etária, escolarização, mundos do trabalho ou inserção no núcleo familiar. É importante ressaltar que essa é uma reflexão de todo o coletivo e que todos devem participar na elaboração de tais instrumentos e estratégias. Os dados colhidos permitem visualizar várias possibilidades de trabalho e devem se referenciar nos conhecimentos e na observação feita pelo professor no dia-a-dia com seus alunos, nas expectativas observadas e nas representações de mundo que os alunos trazem de suas vivências.

Ressaltamos que é essencial garantir o registro de todo o processo, afinal todo esse universo de informações vai constituir o perfil dos alunos, seus conhecimentos prévios, suas expectativas, tornando-se um dos materiais um dos

materiais fundamentais para que a equipe de professores possa ir planejando sua ação. É muito importante que o professor esteja atento À utilização dos dados demonstrem os interesses dos alunos, para desenvolver suas atividades de forma mais significativa.

2.4.2 A identidade do aluno e do professor da EJA

A modalidade EJA a partir do século XXI conquistou o direito do exercício da cidadania e condição plena de participação na sociedade, incluindo qualificação profissional. Sendo assim, todos devem ter acesso garantido à educação.

O sistema escolar, por sua vez, deve apresentar qualidade de ensino e ainda se adequar a essa modalidade, suprimindo as necessidades que esses alunos apresentam. É necessário tornar a aprendizagem mais significativa para todos.

O perfil do nosso aluno é bem definido por Gadotti (2002):

Os perfis dos alunos da EJA da rede pública são na maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais. São alunos com suas diferenças culturais, etnias, religião, crenças. (GADOTTI, 2002, p. 23).

Para esses alunos, a escola deve ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem saberes diverso e que tenham especialmente um significado, pois sabemos muitas vezes este aluno vem cansado do trabalho, é mãe e precisa sair mais cedo porque tem que buscar a criança na escola, enfim, buscam o que acham necessário ao acréscimo do seu aprendizado. Em sala de aula, é clara a preocupação do aluno em saber se o conteúdo ministrado vai ou não vai servir no seu dia a dia.

É de fundamental importância, que o professor conheça a realidade de seu aluno, saiba as aspirações e as necessidades que os levam muitas vezes, já em idade avançada, a retornar á escola.

Como esse educando já vem com experiência de vida, o professor deve levar em conta essa bagagem para preparar seu conteúdo devido cada um dos seus educandos ter sua peculiaridade. Ao voltar à sala de aula, ele faz buscas além do

conteúdo, buscando também mecanismos que promovam um desenvolvimento pessoal, ou seja, o aluno jovem e adulto encontra-se muitas vezes aberto a novas descobertas.

No decorrer desses anos trabalhados no EJA, comprovamos que os educandos só irão se empenhar em processos de aprendizagem que tragam para a sala de aula assuntos sobre os quais eles se interessam ou que estejam relacionados com seu universo. Conseguindo se identificar nesse contexto, eles irão formar suas conclusões e construir as sínteses necessárias para o seu novo saber. Quer dizer, o educando jovem e adulto espera aprender melhor sobre aquilo que é desconhecido, ampliando os próprios interesses e horizontes.

Com essas atitudes, fica claro que o educando jovem e adulto, por ser cidadão trabalhador, quer sentir-se sujeito ativo, participativo e ter a possibilidade de crescer na cultura, no social e no âmbito econômico.

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem o risco e a aventura do espírito. (FREIRE, 1997, p. 77).

Sabemos que a modalidade do EJA tem as suas especificidades. Portanto, os profissionais da Educação de Jovens e Adultos podem representar um importante avanço nas políticas de acesso e permanência dessa modalidade de ensino, pois ela pode representar o elo entre as políticas e uma possível efetivação desta na prática pedagógica do professor.

Esses profissionais comprometidos com pluralidade e com o respeito à diversidade das culturas apresentadas pelos jovens e adultos precisam participar de uma formação continuada permanente, para poder ir de encontro às especificidades de cada educando da EJA.

O professor da EJA atualmente traça seu perfil na busca de ampliar suas habilidades e competências específicas para desenvolver uma boa prática pedagógica em seu trabalho.

A formação técnica faz parte da competência que o professor deve trazer na sua formação acadêmica, mas muitas das vezes precisamos buscar na formação

continuada um complemento para conduzir os ensinamentos dentro da complexidade dessa sociedade de conhecimento (EJA). A aprendizagem já é um processo envolvente por natureza, por ser um professor da EJA exige uma maior interação, compreensão e receptividade as expectativas dos alunos. Por isso, a disponibilidade se faz necessária porque muitas vezes nos deparamos mediando conflitos e restaurando a autoestima desses educados.

Na profissão que exercemos, temos que estar preparados para lidar com as pressões internas. Por exemplo, será que estamos indo ao encontro das necessidades do nosso educando? Qual o porquê das evasões? Respostas que podem ser encontradas por meio de uma auto avaliação feita pelo educador em relação a suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Trabalhar com Jovens e Adultos requer uma organização e planejamentos dos conteúdos, pois estes devem ser fundamentados na capacidade de tomar decisões, visando toda a complexidade do processo educacional.

Para que tenhamos êxito em nossas atividades profissionais, enumeramos habilidades que podem aprimorar nossas ações pedagógicas: boa comunicação, relacionamento interpessoal e liderança, isso possibilita o desenvolvimento de um fazer pedagógico coerente às necessidades desses educandos.

O perfil do professor da EJA é muito para o sucesso do aluno que vê o professor como um modelo a seguir. Dentre as atribuições do professor está o compromisso em mostrar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo a esta reescrever sua história e, também, compreender melhor o aluno e sua realidade diária, acreditando nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos percalços da Educação de Jovens e Adultos, observa-se que falta uma visão clara sobre os impactos da redução dos limites etários legais. De qualquer modo, a falta de relativa atratividade da EJA reitera a preocupação com a sua qualidade e capacidade de democratização. Conforme a perspectiva sociológica do conflito pode tratar-se de escolarização pobre para alunos pobres, reforçando as disparidades sociais, nos termos da análise sociológica. Pode também ser um caso de estigmatização de uma modalidade educacional, em virtude do status socioeconômico dos alunos que a frequentam.

Quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, sendo a exclusão não uma categoria do sistema e dos processos globais, mas também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos. Todavia, isso não é um determinismo que impeça as políticas públicas de reduzir a exclusão, mas, ao contrário, a indicação do dever de tornar as oportunidades educacionais redutoras, antes que amplificadoras, das diferenças sociais.

Uma das características do pensamento pedagógico referido à educação de jovens e adultos nos últimos 40 anos tem sido a explicitação do caráter político dos processos educativos e, conseqüentemente, o claro enunciado nos projetos pedagógicos destinados a esses grupos etários de objetivos de formação para a cidadania política. A pedagogia libertadora de Paulo Freire foi uma das fontes dessa explicitação do caráter político da educação, conformando a matriz do paradigma da educação popular que informou toda uma diversidade de práticas educativas formais ou não. O enraizamento do paradigma da educação popular nas experiências de movimentos sociais e políticos que se constituíram como núcleos de resistências a regimes ditatoriais, que vigoraram durante os anos 70 do século pretérito em muitos países da América Latina, coneriu-lhe substâncias e densidade, mas cabou por confiá-lo ao campo ideológico das esquerdas, o que gerou resistências e questionamentos em relação à sua vigência na conjuntura de redemocratização dos regimes políticos do continente. Ao longo dos anos 80 e 90 do século mencionado anteriormente, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais operada do

cenário mundial desencadearam um processo, ainda inconcluso, de refundamentação teórica-prática do paradigma da educação popular.

Assim, a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática que seus currículos sempre souberam explicitar. Os debates atuais sobre os objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos á mudanças, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político. É nesta sugestiva direção de formação política para a cidadania democrática que parece fecundo caminhar na reelaboração de currículos de educação de pessoas jovens e adultas.

No período mais recente, diversas vertentes do pensamento pedagógico começaram a postular aquela base curricular tradicional temas emergentes da cultura contemporânea. Partindo de quaisquer dessas tradições ou metodologias, há consenso de que os currículos da educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania.

Entretanto, a história da educação de jovens e adultos no Brasil demonstra em que medida as iniciativas nesse campo exprimem orientações políticas e culturais amplas, especialmente no que se refere á maior ou menor incorporação de medidas que visem a equidade nos projetos de desenvolvimento social. É preciso, portanto, considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e do ensino fundamental de jovens e adultos como estratégias de promoção de equidade educativa e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96.** Brasília, 1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos:** Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação de Jovens e Adultos:** Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa/Brasília: MEC, 1999.

FONSECA, Maria C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos:** especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A experiência do MOVA.** SP/ Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacyr. **Prefácio ao livro:** 40 horas, 40 anos depois. Ensinar e aprender com Paulo Freire. De Nicélia Lemos Pelandré. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Boniteza de um sonho:** Ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, C. A. e CARNIELLI, B. L. **Expansão do Ensino Médio: Temores sobre a educação de jovens e adultos**. Cadernos de Pesquisa, n. 119. p.47-69, julho/2003. Disponível em: <scielo.br/pdf/cp/n119/n119a03.pdf>. Acesso em: 15/03/2006.

IRELAND, Timothy. **Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana**. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MEC, **Educação de jovens e adultos: Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Brasília, 1997.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2ed. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **A Educação de Jovens e Adultos**. In: Gadotti, Moacir [et al] Educação no século XXI: perspectivas e tendências. Rio de Janeiro: Relume: Dulmar: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2006 (Coleção Memória da Pedagogia, n. 6).

UNESCO. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.