



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – TRAVESSIA DE UM COMPONENTE
NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.

Lormina Barreto Neta¹; Helga Porto Miranda²; Fabrício Oliveira da Silva

¹Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas Educação pelo GESTEC – UNEB, Professora da Universidade do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa DIVERSO – Docência, Narrativa e Diversidade. lobaneta@hotmail.com

²Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo MPEJA - UNEB, Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa DIVERSO – Docência, Narrativa e Diversidade.helgaporto@ig.com.br;

EIXO TEMÁTICO5:FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

RESUMO

Esse artigo socializa a experiência com o componente curricular Educação de Jovens e Adultos, ofertado no 3º semestre no curso de graduação em Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campos XVI da Universidade do Estado da Bahia. Discute o currículo na perspectiva de Giroux (1997), para quem o currículo deve ser pensado numa perspectiva de aprendizagem coletiva implicada com os problemas ligados a um grupo específico que possibilite (re)significar a interpretação de fatos sociais presentes no cotidiano, disseminando o poder do conhecimento numa perspectiva de transformação radical da realidade. Por isso compreende o ensino como uma forma de política cultural, enfatizando ser necessário compreender as possibilidades transformadora da experiência. Giroux (1997) sofre, também, a influência das ideias freirianas no que tange a concepção libertadora de educação defendida por Paulo Freire e da sua noção de ação cultural que se punha em contraposição às teorias reprodutivistas da educação, uma vez que defendia as estreitas conexões entre pedagogia e política, e educação e poder. Apoia-se também na ideia freiriana de que a história nunca é determinada. Ela é construída pelas lutas nos embates contraditórios da relação de poder, que também criam pressões e possibilidades que decorrem dos questionamentos. Para Freire “educação torna-se forma de ação que une a linguagem da crítica e da possibilidade.” (GIROUX, 1997, p.147). Apresenta a concepção do curso de Pedagogia que com reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1980 imprimem um processo de mudança no perfil do professor, principalmente pela formação exigida, que, a partir do documento das Diretrizes de Formação de Professores, assumem uma formação generalista, com foco na docência que pressupõe habilidades para o ensino e a gestão de processos pedagógicos em diversos espaços formativos. No seu escopo o documento aponta uma formação generalista do Pedagogo para atuação em Espaços não escolares, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, abrindo precedente para a atuação em classes de EJA do 1º e 2º segmento que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: EJA; Formação; Currículo.



Introdução

A Educação de Jovens e adultos tem despontado como um terreno profícuo de produções de saberes sobre a aprendizagem de pessoas jovens e adultas. O processo de reflexões e construções de novas lógicas sobre a temática favorece o cenário de reformas a Educação de Jovens e Adultos que tem sido tema de ampla discussão nos propósitos políticos do país assim como tema de estudos e pesquisas na formação docente. Logo, essa modalidade é um relevante componente curricular para o curso de pedagogia. Sua discussão além de histórica é necessária no contexto atual do cenário nacional, diante do grau de distorção e analfabetismo do percurso escolar. Discutir a Educação de Jovens e Adultos e sua escolarização reflete as mudanças políticas de inclusão na educação e de equidade social, uma vez que, os sujeitos desse processo são sujeitos de direitos, de conhecimento e produção no coletivo social através da relação educação-trabalho-qualificação e exercício da cidadania.

Aprofundar na temática e situá-la como eixo de estudo e de pesquisa através da reflexão histórica numa proposta teórico-metodológica que contribua para a formação do estudante de pedagogia possibilita refletir sobre Como iniciar essa formação com graduandos que na sua maioria desconhecem a sala de aula da EJA? Quais conteúdos devem ser priorizados? Quais as experiências devem ser consideradas na/para formação do professor de EJA num curso generalista?

Gatti (2003, p. 474) aponta,

Que há uma imobilidade muito grande de nas instituições universitárias no sentido de apresentar proposições mais avançadas e consistentes para formar professores, questionando a capacidade dessas universidades de criar um locus específico com um eixo centrado na profissionalidade desse professor.



Foi pensando em assegurar essa *profissionalidade* que o nosso coletivo, depois de algumas tentativas, chegou a um modelo de *práxis* que tem tentado assegurar um trabalho de grupo, capaz de reconhecer em sua singularidade, a necessidade de exercer uma ação interativa com objetivos compartilhados que dê sustentação a um fazer referenciado da prática fundamentada na construção identitária do educador da Educação Básica, enquanto *práxis* transformadora do fazer e pensar educação no semi árido do sertão da Bahia, mais especificamente no Território de Identidade de Irecê.

Com o objetivo de socializar a experiência com o componente curricular Educação de Jovens e Adultos, no curso de graduação em Pedagogia e revelar como foi pensada e articulada a prática abordaremos na primeira seção o currículo da Eja na perspectiva de Giroux (1997) enfocando a importância da valorização dos conhecimentos dos educandos enquanto ponto de partida para estruturação do currículo pensado numa perspectiva de aprendizagem coletiva implicada com os problemas ligados a um grupo específico que possibilite (re)significar a interpretação de fatos sociais presentes no cotidiano.

Na segunda seção apresentaremos a concepção do curso de Pedagogia que com reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1980 imprimem um processo de mudança no perfil do professor, discutindo a especificidade do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia no Departamento de Ciência Humanas e Tecnologias, Campus XVI, Irecê. Posteriormente apresentaremos desafios da implementação de propostas político-pedagógicas que tentam articular teoria e prática com base nos princípios freirianos do respeito ao educando, da conquista da autonomia e da dialogicidade no contexto da sala de aula da universidade. Finalizando refletiremos sobre os aprendizados resultantes da experiência de imersão dos graduandos na realidade das salas de aula da EJA enquanto vivência formativa.



1. O currículo na perspectiva de Giroux¹

O status da profissão docente é ponto de discussão na contemporaneidade surgindo debates sobre a proletarização do trabalho docente. Reformas educacionais recentes ocorridas no Brasil desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 mostram pouca confiança na capacidade dos professores das escolas públicas em oferecer uma educação que favoreça o desenvolvimento intelectual crítico para os jovens estudantes. Cremos que esse sentimento esteja presente em muitos países nos quais o índice de escolaridade da sua população é baixo.

É preciso atentar que os professores quase sempre são vistos como meros técnicos que executam pacotes curriculares prontos e que nem sempre são considerados nos debates sobre os rumos da educação. Quando são considerados, são vistos como únicos responsáveis pela qualidade educacional. Muitos programas de formação são pensados desconsiderando a sua experiência. Segundo Giroux (1997, p. 158) esse é um momento fortuito para que professores se unam, e façam ecoar suas vozes nesses debates como também,

Defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores, que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Defender os professores enquanto *intelectuais transformadores* (Giroux, 1997), é criticar teoricamente a visão tecnocrata que separa o pensar do executar. É colocar o professor como questionador sobre o que ensinar, como ensinar, quais metas mais amplas querem atingir com o seu trabalho, ou seja, que cidadão está formando e para qual sociedade? Isso porque toda atividade humana envolve uma forma de pensamento. Portanto, os professores nessa lógica devem ser livres e autônomos para pensar a sua prática numa perspectiva de sociedade democrática. É necessário ver a escola como “lugares que representam que representam formas de conhecimentos, práticas de linguagens, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.” (idem, p.162)

¹ Este texto teve como base discussão de uma das autoras no trabalho de gestão do currículo no curso de Pedagogia.



Nesse sentido, professores são vistos por Giroux (1997) como intelectuais que precisam potencializar nos estudantes a capacidade de perceberem as possibilidades de ação presentes nas condições determinantes do seu contexto posto, vezque a teorização vazia não produz mudanças. Esse autor acredita que o currículo deve ser pensado numa perspectiva de aprendizagem coletiva implicada com os problemas ligados a um grupo específico que possibilite re-significar a interpretação de fatos sociais presentes no cotidiano, disseminando o poder do conhecimento numa perspectiva de transformação radical da realidade. Por isso compreende o ensino como uma forma de política cultural. Para ele é necessário compreender as possibilidades transformadoras da experiência.

Giroux (1997) sofre, também, a influência das ideias freirianas no que tange a concepção libertadora de educação defendida por Paulo Freire e da sua noção de ação cultural que se punha em contraposição as teorias reprodutivistas da educação uma vez que defendia as estreitas conexões entre pedagogia e política, e educação e poder. Apoia-se também na ideia freiriana de que a história nunca é determinada ela construída pela lutas nos embates contraditórios da relação de poder que também criam pressões e possibilidades que decorrem dos questionamentos. Para Freire “educação torna-se forma de ação que une a linguagem da crítica e da possibilidade.” (GIROUX, 1997, p.147).

Nessa perspectiva do currículo o sentido de ideologia tem ligação direta com a prática, servindo de mediação entre as formas elaboradas do conhecimento e da razão e as ações práticas dessas que são reveladas no discurso, no comportamento dos sujeitos no seu cotidiano. Nesse sentido, essa pode ser coerente ou contraditória, ou seja, ela está vinculada a interesses particulares de grupos da sociedade mistificando as relações de poder presentes nasociedade. Conseqüentemente conhecimento e poder estão intimamente relacionados ao conceito de ideologia.

Giroux (1997) enfatiza que a ideologia se fixa em todos os aspectos do comportamento e do pensamento humano, ou seja, ela está presente tanto no senso comum, no conhecimento espontâneo, como na esfera da consciência crítica possibilitando diversas interpretações da realidade das coisas. A ideologia, em consequência, não se esgota no inconsciente, avança na perspectiva de localizar os efeitos da ideologia no senso comum que se manifesta por um conjunto de subjetividades contraditórias (consciência contraditória defendida por Gramsci).



Giroux(1997)percebe nesse campo que o senso comum não aponta somente para a dominação ou confusão, mas para a contradição e tensão preche de possibilidades de transformações sociais radicais.

Preocupado em produzir uma dialética entre teoria e prática educacionais, busca no conceito de ideologia e na cultura elementos estruturantes dessa relação a partir da noção de “ação, luta e crítica” enfatizando a dimensão positiva, transformadora e crítica intrínseca na categoria ideologia. Giroux (1997),*apud*Silva (2004, p.53), “vai buscar no conceito de resistência as bases para uma teorização crítica e mais alternativa, sobre a pedagogia e o currículo.” Cria então a “pedagogia das possibilidades” nos espaços da vida social, e também no espaço institucional, em que instaura-se a ótica de existência de lugar para a resistência e para a subversão.

Pensando o currículo da EJA nessa perspectiva, podemos perceber a importância da formação do professor para assumir essa modalidade de ensino respeitando o educando enquanto capaz de aprender, capaz de construir sua autonomia em busca da cidadania a ele negada.

2. Caracterizaçãodo curso, alunos e trabalho desenvolvido

A concepção do curso de Pedagogia tomando como base as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1980 imprime um processo de mudança no perfil do professor, principalmente pela formação exigida, que, a partir do documento das Diretrizes de Formação de Professores, assume uma formação generalista, com foco na docência que pressupõe habilidades para o ensino e a gestão de processos pedagógicos em diversos espaços formativos.

Os cursos de Pedagogia pautam-se nas orientações do CNE, especialmente a Resolução CNE/CP nº1 de 15.05.2006², que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, observando também as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

²Substituída pela Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015.
<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>



Professores para a Educação Básica (BRASIL. MEC/CNE, 2002). Tais diretrizes postulam alguns princípios norteadores para o preparo do exercício profissional específico, considerando a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, bem como a pesquisa, como foco no ensino e na aprendizagem, para construção do processo de conhecimento, que deverão se pautar no princípio da ação-reflexão-ação. Outra orientação das Diretrizes³ é que a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, integrando os eixos articuladores constantes nos projetos dos cursos (art. 12 e 14).

O currículo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVI da Universidade do Estado da Bahia - UNEB em Irecê implantado a partir da reformulação de 2008 para atender as orientações do Conselho Estadual de Educação, especificamente a resolução a Resolução CNE/CP nº1 de 15.05.2006, tem carga horária ampliada de 3185 para 3470 horas, com duração mínima de oito semestres. O curso apresenta uma formação generalista do Pedagogo para atuação em Espaços não escolares, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, abrindo precedente para a atuação em classes de EJA do 1º e 2º segmento que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os componentes obrigatórios, Educação de Jovens e Adultos é oferecido no 3º semestre de curso. Atualmente o curso está sendo redimensionado com base nas novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica aprovadas pelo CP/CNE, em 09.6.15, e sancionadas pelo MEC, em 24.6.15, que

³As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica proposta e sua consequente Resolução, define-se a revogação das disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.



segundo Dourado (2015) sinalizam a busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024.

A classe do 3º semestre 2013.1 composta por 34 graduandos, sendo 7 homens e 27 mulheres, que na sua maioria não tinham experiência com a docência, vez que até o momento do estudo os discentes não tinham desenvolvido nenhuma atividade ligada ao exercício profissional, nem por meio de estágios ou de programas de formação. Porém, existiam na classe três alunos engajados em movimentos sociais que contribuíram muito com as discussões. Essa heterogeneidade levou-nos a pensar de que maneira seria possível e viável colocá-los em contato com a realidade do ensino formal na EJA?

Movidos por essa inquietação, propusemos como atividade de pesquisa a visita a campo com o objetivo de colher as impressões iniciais sobre o cotidiano da EJA no chão da escola, sem uma estruturação de roteiro. A observação nesse momento teve como consigna anotar o que julgassem importante do contexto da instituição, da sala de aula, do intervalo e conversas informais com os alunos jovens e adultos, professores e demais profissionais da escola para a discussão do componente que se iniciava.

A opção por não estruturar um roteiro prévio foi não direcionar o olhar inicial dos licenciandos e assim perceber os achados como pontos direcionais emergentes na tessitura das discussões em sala de aula na universidade. Como aponta Giroux (1997) necessário ver a escola como “lugares que representam formas de conhecimentos, práticas de linguagens, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.” (idem, p.162). Somos de opinião, e esse trabalho nos leva a pensar que se necessita pensar nas escolas para “além da crítica cultural, a expansão do horizonte cultural do(a) aluno(a) e o maior aproveitamento possível dos recursos culturais da comunidade em que a escola está inserida.” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.49)

Nessa perspectiva adotamos uma metodologia de trabalho com aulas mediadas na perspectiva dialógica através de discussões, debates e aprofundamento teórico a partir de estudos, leituras e pesquisas. Como sistematização dos conhecimentos propomos produções textuais, mesa de debates, filmes, projetos, memórias orais, relatos com orientações articuladas aos eixos dentro de trabalhos de grupos e individuais comprometidos com o processo de construção de conhecimento na docência. Essa



dinâmica favoreceu a realização de pesquisa, por parte dos discentes, bem como apresentação de mesa redonda com profissionais e alunos e ex-alunos da EJA no final do semestre, além da articulação com o Evento do Cordel do curso de Letras, curso também ofertado pelo departamento. Outrossim, o componente pela própria ementa suscitou oferecer suporte para o estágio que acontece no sétimo semestre. Porém há um distanciamento entre o contato com os conteúdos desse segmento com o estágio nas classes de EJA, quando essa se constitui como modalidade de desenvolvimento do estágio. Essa foi uma das preocupações reveladas pelos docentes que ministram o componente, vez que em muitos casos o docente que ministra EJA no terceiro semestre é o mesmo que ministra outros componentes, como pesquisa e estágio, que figuram respectivamente nos sextos e sétimos semestres do curso.

A ementa do componente “aborda a história da EJA no Brasil: concepções e práticas; Estudo e reflexão dos fundamentos legais da EJA nas políticas públicas e suas implicações na práxis educativa; Análise dos documentos legais de referência: LDBEN’s, fontes de financiamento, resoluções, orientações curriculares; Fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos.”⁴

Considerada a ementa, podemos compreender a percepção e construção de concepções por parte dos alunos sobre a EJA e seus contextos de atuação, que no caso deste trabalho teve raízes e fundamentos a partir da visita a campo nas instituições observadas, bem como pela imersão nos textos de alguns principais autores lidos e resenhados no componente, tais como: Gadotti (2008), Freire (1987, 1996, 2000), Rezende (2008), Paiva (1987), Ribeiro (1998), Haddad (1999, 2003) Haddade Di Pierro entre outros. Emergiram nas discussões questões relacionadas à didática, metodologias específicas, políticas públicas, contexto histórico, realidades específicas da EJA suscitando construções significativas para o grupo e para a dinâmica interdisciplinar do semestre.

Adentrar o universo da sala de aula da EJA possibilitou aos alunos compreenderem a sua dinâmica cotidiana, favorecendo aproximações fortuitas com os conteúdos

⁴Projeto do Curso Encontra-se na íntegra no site www.unebirece.org



trabalhados em todos os componentes do semestre. Conhecer a realidade é um dos desafios da implementação de propostas político-pedagógicas que tentam articular teoria e prática com base nos princípios freirianos do respeito ao educando, da conquista da autonomia e da dialogicidade no contexto da sala de aula da universidade. Nesse sentido, a proposta apresentada atinge o seu propósito, posto que as inquietações fizeram emergir diálogos críticos reflexivos sobre a realidade da EJA no contexto educacional em que o departamento está inserido. A mesa “Diálogo com a EJA” proposta aos alunos como atividade final do componente propiciou o contato com coordenadores locais da EJA bem como o depoimento de alunos do curso de Pedagogia e funcionários do departamento que perpassaram pelas escolas da EJA do nosso Território de Identidade.

3. Considerações

Sabemos que um componente de sessenta horas não garante ao graduando uma formação aprofundada no campo da Educação de Jovens e Adultos. O que se pretendeu foi uma aproximação com a área de estudo específica e uma articulação entre teoria e prática junto a um grupo de licenciandos em Pedagogia, aprendizes da profissão, que desconheciam o contexto da EJA.

Percebemos a força das discussões em que argumentavam sobre os princípios de diversidade, diálogo e autonomia, transversalizados pela dimensão do direito a uma educação de qualidade destinada às camadas populares. A compreensão de que desvelar os processos de ensino-aprendizagem não formais pelos quais os saberes dos alunos da EJA foram construídos se constitui o cerne da formação dos profissionais/professores desse segmento. Esse foi um aspecto bastante contundente nas discussões emergentes, que surgiram como base de reflexões para que cada estudante pudesse se apropriar de conhecimentos relevantes e contextuais sobre a EJA e sobre como essa modalidade se apresenta numa dimensão da realidade.

Parafraseando Freire (1976), para ser um ato de conhecimento o processo formativo demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Esse foi o cerne da proposta do componente, a postura dialogal na prática pedagógica. A identificação com o trabalho



na EJA requer dos graduandos uma formação continuada. Ressalte-se que o estágio é um bom momento para os licenciandos colocarem em prática os conhecimentos construídos no componente. Essa tem sido a essência formativa de vincular sentidos sobre a formação docente, tecida na práxis dos professores que atuam na EJA, bem como dos que ministram Estágio.

REFERÊNCIAS

- BARRETO NETA, Lormina; SALES, Macea Andrade. Experiências **Curriculares da gestão de currículo na licenciatura em Pedagogia**. Anais do Colóquio Internacional de educação currículos e processos tecnológicos. Salvador, UNEB, TECINTED, 2013. p. 262-273.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções E Desafios**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2015. v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun. <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em 15/10/2016.
- GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- _____. **Formar Professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas**. In **Revista FAEEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I. v.1.n.1(jan/jun.1992). Salvador: UNEB, 1992
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997
- _____, **Pedagogia Radical: subsídios**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Autores associados, 1983. (Coleção educação contemporânea)
- HADDAD, Sérgio. **O Direito à Educação no Brasil**. São Paulo, 2003. Disponível em: www.dhescbrasil.org.br e www.acaoeducativa.org.br
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M. C. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da educação para todos**. São Paulo, 1999. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br
- _____. **Escolarização de Jovens e Adultos. In: Educação como exercício de diversidade**. FÁVERO, Osmar e IRELAND Timothy Denis – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 85- 128p. – (Coleção educação para todos; 7).
- MCLAREN, Peter. **A teoria crítica e o significado da esperança**. In GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos** (coletânea). Brasília, 2006



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira & SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez 2005.

_____, CANDAU, **Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos**. In Educação como exercício de diversidade. 2ed. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.(p.37-58). (Coleção educação para todos; 7).

OLIVEIRA Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**.In: Educação como exercício de diversidade. FÁVERO, Osmar e IRELAND Timothy Denis – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 85- 128p. – (Coleção educação para todos; 7).

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos: o percurso de uma professora**. Dourados, MS : Editora da UFGD, 2008, (p 37-46)

RIBEIRO, Vera M. M. **Alfabetismo e atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos**. Caxambu: ANPEd, 1998. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.