

# Vozes silenciadas: perfil e singularidades dos educandos da educação de jovens e adultos

## *Silenced voices: students' profile and singularities on Youth and Adult Education*

<sup>1</sup> Antônio do Couto Reis-Neto  

<sup>2</sup> Rosigleyse Corrêa Sousa-Felix 

<sup>3</sup> Sandra Nazaré Dias Bastos 

<sup>4</sup> Nelane do Socorro Marques-Silva 

### RESUMO

---

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem funções reparadora e equalizadora, oportunizando o retorno de jovens e adultos à educação escolar. Diante do exposto, o trabalho objetivou analisar o perfil dos alunos de turmas da EJA (4ª Etapa -8º e 9º Ano do Ensino Fundamental; e 1ª e 2ª Etapa (1º, 2º e 3º do Ensino Médio), de uma escola pública parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): a fim de compreender as suas motivações, expectativas e limitações. Nesta pesquisa, foi utilizada um questionário semiestruturado com 20 questões abertas e fechadas aplicados à 46 alunos. De acordo com o questionário, verifica-se que ~50% dos entrevistados já estão na fase adulta, entre 22 a 60 anos. A outra metade dos entrevistados estão na faixa etária de 15 a 21. 58% dos entrevistados estavam desempregados, e em algum momento tiveram que parar os estudos pelos variados motivos: gravidez, necessidade de trabalhar, etc. Contudo, estes alunos veem na EJA a oportunidade de garantir a inserção no mercado de trabalho. Portanto, a pesquisa contribui para a compreensão das especificidades da EJA e de seus sujeitos, de modo que insira o estudante como sujeito do processo.

**Palavras-chave:** EJA. Perfil do Aluno. Motivações. PIBID.

### ABSTRACT

---

*EJA is a teaching modality that has repairing and equalizing functions, opportunizing the return of youth and adults to school education. In view of the above, the work aimed to analyze the profile of students from three EJA classes at E.E.F.M Yolanda Chaves school: 4th Stage (8th and 9th grades) and 1st and 2nd Stages (1st, 2nd and 3rd grades), in order to understand their motivations, expectations and limitations. In this research, a semi-structured questionnaire was used with 20 questions applied to the students of the PIBID internship classes. According to the questionnaire, ~50% of the interviewees are already in their adult stage, between 22 and 60 years old. The other half of the interviewees are in the 15 to 21 age group. 58% of the interviewees were unemployed, and at some point had to stop their studies for various reasons: pregnancy, need to work, etc. However, these students see in EJA the opportunity to guarantee the insertion in the job market. Therefore, the research contributes to the understanding of the specificities of EJA and its subjects, so that it inserts the student as the subject of the process.*

**Keywords:** EJA. Student Profile. Science Education. PIBID.

---

1 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará - Bragança.

2 Doutora em Educação em Ciências, Docente da Universidade Federal do Pará (IECOS/FBIO). Universidade Federal do Pará/Instituto de Estudos Costeiros.

3 Doutora em Biologia Ambiental, Docente da Universidade Federal do Pará (IECOS/FBIO). Universidade Federal do Pará/Instituto de Estudos Costeiros.

4 Doutora em Biologia Ambiental, Docente da Universidade Federal do Pará (IECOS/FBIO). Universidade Federal do Pará/Instituto de Estudos Costeiros.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade especial da educação básica, em suas etapas fundamental e médio, que objetiva atender às necessidades de um determinado público cujas especificidades não são atendidas pelo ensino regular comum (NEGREIROS *et al.*, 2017). Tendo em vista às diversas circunstâncias que provocaram o rompimento no percurso da escolarização desses alunos, a EJA é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica do país que, além de alfabetizar, resgata a esperança oferece oportunidades melhores para jovens e adultos.

Destinado aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada as turmas de EJA caracterizam-se por atender um público bastante diversificado e singular. A modalidade permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo dessa forma, possibilita sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho. Segundo Gomes (2016):

A Educação de Jovens e Adultos tem como intenção primordial a reparação de uma dívida social; assim, ela torna-se um momento de nova significação de vida para os indivíduos que irão refletir acerca dos seus conhecimentos, e ampliá-los de forma a atender as suas necessidades pessoais.

Com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Parecer nº 11/2000), a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica, e ainda estabelece como direito público, portanto, é de responsabilidade do poder público ofertá-la gratuitamente. Esses documentos trouxeram alterações e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 1980, ao usar o termo Educação de Jovens e Adultos para assinalar as ações anteriormente conhecidas como Ensino Supletivo. Atualmente, esta modalidade está dividida em três fases, sendo: Fase I, que corresponde às séries iniciais ensino fundamental (1º ao 5º anos); Fase II, que corresponde às séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Assim, a EJA amplia-se para além da escolarização garantida por lei, qual seja, educação básica como direito a todos os cidadãos, para assumir na sociedade contemporânea também a concepção de educação continuada que se faz ao longo da vida (BRUNELLI, 2012).

A motivação da pesquisa se deu em virtude do estágio de iniciação à docência durante 18 meses em turma de EJA, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID-UFPA), como professor estagiário da disciplina de Biologia, e na tentativa de compreender parte da realidade dos alunos que faziam parte destas turmas.

Dessa forma, o presente trabalho objetivou analisar o perfil do aluno das turmas de EJA de uma das escolas parceiras do PIBID-Biologia, a fim de compreender as suas motivações e expectativas em relação à educação.

### 1.1 EJA no Brasil – um breve histórico

A Educação de Jovens e Adultos, como é hoje denominada, percorreu uma longa trajetória de lutas, realizando-se como prática social por meio de instituições formais ou não. Na história do Brasil é possível perceber as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino, desde a época em que os jesuítas eram responsáveis pela educação até os dias de hoje.

Os primeiros registros da educação de adultos no Brasil são perceptíveis durante o processo de colonização, em 1549, após a chegada da Companhia de Jesus. É importante enfatizar que a educação nesse período se voltava para a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social. Os portugueses religiosos aferiram aos nativos (crianças, jovens e adultos) esses ensinamentos pela catequização (iniciação à fé), mas, indígenas adultos foram também

submetidos a uma intensa ação cultural e educacional (aprendizado da língua portuguesa) (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759 (Reforma de Pombal), o ensino de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação, pois neste momento histórico, a organização da mesma foi direcionada para servir aos interesses do Estado, e não mais aos interesses da fé. A identidade do sistema educacional brasileiro foi sendo marcada então, pelo o elitismo que limitava aos mais ricos (SAVIANI, 2008).

Não havia uma política definida de educação escolar para as grandes massas de adolescentes e adultos analfabetos. As poucas iniciativas conhecidas eram limitadas, esparsas e fragmentárias. Há informações sobre o funcionamento de classes de ensino de adultos em diversas províncias, nas últimas décadas do Segundo Império (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Durante o período do Império, só possuía cidadania aqueles pertencentes à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, assim, ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Com isso, a grande maioria da população permanecia iletrada. A construção de um sistema de instrução popular somente começaria a ser organizado pelos poderes públicos no fim do século XIX, após a proclamação do regime republicano.

Nesse período a educação de adultos possuía um princípio missionário e caridoso, o letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas. Segundo Stephanou e Bastos (2005), “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso, a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade”.

Ainda no primeiro período Republicano, as mudanças não foram significativas, pois, a ênfase era na organização da instrução para as crianças; inclusive com o abandono das iniciativas de instrução para adultos em escolas civis, oriundas do Império (BEISIEGEL, 2010). Ainda nesse período, a educação de adultos encontrava-se em algumas iniciativas de extensão do ensino elementar aos adultos iletrados. Entre elas, as mais expressivas foram as escolas regimentais criadas pelo Exército Nacional para a educação de recrutas analfabetos (BEISIEGEL, 2010). Contudo, eram iniciativas limitadas à uma pequena parcela da população, apresentando um pequeno alcance qualitativo.

Todo esse descaso com a educação pública levou o Brasil a alcançar a triste marca de 72% de analfabetismo em 1920. Contudo, a partir da Revolução de 1930, ocorre um marco na história país, principalmente no que diz respeito a reformulação do papel do Estado brasileiro. Ao contrário do federalismo que era pregado até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada. A Constituição de 1934 dispunha que era competência da União fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país (CURY, 2011).

Tendo isso em vista, em 1934 foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. Contudo, apenas seis anos depois a educação de adultos veio a se firmar definitivamente como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. Então, a partir da década de 40 do século XX, e com grande força na década de 50, a educação de jovens e adultos voltou a pautar a lista de prioridades políticas necessárias do país, tendo em vista o acentuado número de analfabetos concentrados no país.

Contudo, esse esforço em alfabetizar os adultos estava mais centrado na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade da formação. Até os dias atuais o sistema de educação brasileiro ainda visa a quantidade, reflexo nas políticas curriculares e de avaliação, entre outros. Atrelado a isso, havia um forte preconceito com este pú-

blico, a pessoa analfabeta muitas vezes ainda era vista como ignorante e incapaz de compreender as letras. Ainda não haviam políticas pedagógicas específicas para trabalhar com este público. Neste caso, as pessoas adultas que não fossem alfabetizadas deveriam receber as mesmas medidas pedagógicas de alfabetização que eram empregadas às crianças. Ao mesmo tempo em que se considerava adultos como crianças, tinha-se a ideia de que os adultos eram mais facilmente alfabetizados, por isso, os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada e qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de maneira voluntária (SILVA & MARINHO, 2018 p.125).

Esse cenário só viria mudar, a partir de 1958, quando ocorre a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, marco das discussões em direção a um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Nessa época começamos a conhecer um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire. Começa-se aqui a moldagem da pedagogia de Freire, já no Seminário Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas (STRELHOW, 2010).

Assim, os anos seguintes foram marcados por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Haddad e Di Pierro (2000) destacam:

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

Com o Golpe Militar de 1964, viveríamos um dos períodos mais tristes da história brasileira. Com o Militarismo, os programas que eram pautas importantes nas discussões que visavam uma transformação social, acabaram sendo interrompidos. Os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes presos e os materiais apreendidos.

O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, que atuou nesse primeiro momento apenas como órgão de assistência financeira e técnica às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com este programa, a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos (MEDEIROS, 1999). O Mobral possuía o dever de alfabetizar adolescentes e adultos em um “breve” período de tempo, erradicar o analfabetismo do país e recuperar o tempo perdido pelos “fracassos” dos programas anteriores. Buscava-se atender a população urbana entre 15 e 35 anos, caracterizada pela faixa etária de pessoas que atenderia a demanda por mão-de-obra. Jannuzzi (1979) afirma que a prioridade se concentrava “não em proporcionar educação de qualidade, mas suprir as necessidades da industrialização, afinal, nota-se que nesse período o país estava sob as perspectivas otimistas do “milagre econômico.”

Posteriormente, em 1971 surge o ensino supletivo, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71. O governo militar da época afirmava que o Ensino Supletivo possuía a importância significativa por “suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada”. Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Com o fim da Ditadura militar brasileira, o Mobral também tem o seu fim. A partir de 1985, surgem novos programas de alfabetização, como a Fundação Educar, vinculada especificamente ao Ministério da Educação. O seu papel era de supervisionar e acompanhar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos

transferidos para a execução de seus programas. Os municípios passam a assumir a função da educação de jovens e adultos e muitos esforços e experiências foram realizados nesse período para atender a educação desse público.

Nos últimos 18 anos, iniciativas para as políticas públicas de EJA tornaram-se mais evidentes, a partir da criação do Programa Brasil Alfabetizado que envolveu concomitantemente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA. Estas vertentes apesar de buscarem a escolarização dos adultos e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a ideia de fragmentação de programas em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial (RUMMERT 2007).

Esse breve histórico evidencia a falta de investimentos nas políticas educacionais para jovens e adultos, vozes silenciadas ao longo da história, e que hoje lutam por inclusão social, política e cultural. Hoje a EJA pode-se pautar na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar à escola, para garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social.

## 1.2 A importância de conhecer o perfil do aluno da EJA

Diante de uma realidade tão diversificada expressa nas escolas públicas, em relação a cultura e situação econômica por exemplo, o professor como profissional, possui um compromisso ético e social no que diz respeito à busca do desenvolvimento de habilidades e estratégias que venham legitimar o processo de ensino aprendizagem.

Existem diversos fatores a contribuir, que vão desde pequenas singularidades, a características no modo de vida dos mesmos. Atentando para essa perspectiva o professor pode articular as aulas conforme o interesse dos alunos, aprofundando saberes e elevando o resultado do aprendizado. Pensando nisso, é importante que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil dos seus alunos para ter condições de ofertar uma educação voltada a realidade desses sujeitos, considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem, os espaços formativos são diversos, uma vez que a formação informal se dá nos mais variados espaços (família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outras), os jovens, adultos e idosos em sua maioria participam desses espaços construindo saberes e aprendizados que vão além do espaço escola. Para os alunos, a escola deve ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos, sempre levando em consideração a carga histórica e cultural que cada aluno traz consigo. Em sala de aula, este aluno possui a preocupação em saber se o conteúdo ministrado vai ou não servir no seu dia a dia. Pensando nisso, é necessário partir de uma perspectiva daqueles que aprendem diversos saberes e que tenham um significado concreto, pois sabemos que as condições físicas, mentais e sociais requerem atenção diferenciada.

Todos esses aspectos, remetem à Teoria da aprendizagem significativa, defendida por Ausubel, no qual o processo de aprender é muito mais significativo à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (Pelizzari et al., 2002).

Para Oliveira (2010), seguindo as ideias de Vygotsky, o aprendizado é um processo construído socialmente pela escola e comunidade, incluindo os sujeitos da aprendizagem, os que ensinam e as relações estabelecidas entre as pessoas. Neste caminho, o uso de metodologias diferenciadas para este público pode ser o veículo para motivar o aluno a permanecer na escola, assim apresentando-se como um caminho promissor ao sucesso no processo de aprendizagem. Na visão de Amaro e Gonzalez (2009) a prática dos docentes utilizando metodologias diferenciadas contribui para um ensino dinâmico e inovador, motivando os alunos e produzindo melhores resultados, tornando a aula mais participativa, possibilitando a construção e reconstrução do conhecimento.

É muito importante considerar a heterogeneidade do público da EJA, dar atenção aos seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola e à educação, suas habilidades, enfim, suas vivências, através de uma educação acolhedora, que considere suas especificidades. Os alunos da EJA constituem um público bastante heterogêneo no que diz respeito à idade, características socioculturais, inserção ou não no mundo do trabalho, local de moradia, entre outras características (GUEDES, 2009). A maioria destes alunos são pessoas que possuem uma vida de trabalho ativa durante o dia e chegam na escola desgastados devido sua rotina. Com muito esforço, acumulando responsabilidades profissionais e familiares ou reduzindo seu pouco tempo de lazer, estes alunos frequentam as aulas durante o período noturno, na expectativa de buscar melhores condições de vida. A maioria nutre a esperança de continuar seus estudos e ter acesso a outros níveis de ensino e qualificações profissionais, além de buscar melhor dignificação social.

Para tanto, deve-se compreender as especificidades da EJA e de seus sujeitos, em suas reais necessidades, e para uma formação não vinculada somente à lógica do mercado, mas que insira o estudante como sujeito do processo. Assim, para uma educação como prática da liberdade, como nos dizia Freire (1998), faz-se necessário ouvir os ecos das vozes que emudeceram.

Por se tratar da Educação de Jovens e Adultos, é necessário considerar, também, que os jovens e adultos já carregam na sua bagagem de conhecimento experiências adquiridas ao longo dos anos de vida, e tudo isso deve ser levado em consideração na condução do processo ensino-aprendizagem. Segundo Barcelos (2014, p. 27):

Na Educação de Jovens e Adultos o que temos são pessoas sendo avaliadas e que já têm, via de regra, uma longa história de exclusão e rejeição por parte da escola. São estudantes marcados pela separação sujeito/objeto na construção do conhecimento; pela dissociação entre saberes populares e conhecimento científico; enfim, são classificados entre aqueles(as) que aprendem e aqueles(as) que não aprendem, que sabem e que não sabem. O resultado disto é uma legião de homens e de mulheres carregando, ao longo de suas vidas, uma sensação dolorosa e silenciosa de fracasso e de inferioridade.

Refletir sobre as características e especificidades de seus alunos é importante para a EJA no sentido de que se conhecer seu público será mais fácil elaborar processos pedagógicos específicos para suprir suas necessidades (BASTIANI, 2011).

Embora pesquisas com este público tenha avançado um pouco e disponibilize dados empíricos relativos ao perfil do aluno da EJA, é importante ressaltar que as condições sociais se modificam constantemente, modificando também as características desse público, o que impõe a necessidade de estudos atuais e que revelem o momento atual dos estudantes que não concluíram o ensino regular na idade prevista. Nesse contexto, buscamos nesse trabalho conhecer a realidade desses alunos, motivações, expectativas e limitações no que se refere à educação. Compreender os mecanismos de resistência que os move, entender os motivos desses alunos terem rompido do ensino regular e conhecer suas expectativas para o futuro, considerando que o sujeito da EJA, em uma visão geral, não teve negado apenas o direito à educação, mas foi excluído e usurpado deles o acesso a direitos básicos como saúde de qualidade, moradia digna, a assistência social, ao lazer e ao trabalho.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação à docência (PIBID-Biologia) em uma das escolas-parceiras do projeto. A instituição é uma escola da rede estadual de ensino, localizada na área urbana da cidade de Bragança, que atende turmas regulares de ensino fundamental II (6º ao 9º Ano), ensino médio (1º ao 3º Ano) e na modalidade EJA: Fundamental II (4ª Etapa) e Médio (1ª e 2ª Etapa).



## 2.1 Instrumentos

O principal instrumento de coleta de dados foram os questionários semi-estruturados com perguntas abertas e fechadas, a fim de obter dados sobre o perfil dos estudantes, bem como sobre os motivos que os levaram a interromper os estudos e posteriormente a retornar aos bancos escolares.

As partes do questionário para esta pesquisa foram organizados em três seções:

a) informações pessoais: com perguntas sobre idade, gênero, estado civil e: b) Dados socioeconômicos: local de residência, inserção no mercado de trabalho; c) Dados sobre a vida escolar: (desistência do ensino regular, quanto tempo sem estudar, se é acolhido pela escolar ou não); e Ingresso a EJA (Por que escolheu a EJA, motivações, dificuldades, importância da EJA, planos para o futuro).

## 2.2 Participantes

A referida escola atende a EJA somente no período noturno, e durante o ano de 2019 dispunha de três (3) turmas: 4ª Etapa (8º e 9º Ano do Ensino Fundamental) e 1ª e 2ª Etapa -Ensino Médio (Tabela 1). Dessa forma, foram selecionados para participar da pesquisa os 46 estudantes distribuídos nas três turmas, já que o presente estudo previa a caracterização dos estudantes da modalidade EJA. Considerou-se para fins das análises a separação dos participantes por grupos de turmas.

**Tabela 1 - Número de respondentes por turma**

<b>Etapas de Ensino</b>	<b>Número de participantes</b>
4ª Etapa	12
1ª Etapa	14
2ª Etapa	20
Total	46

Fonte: autores

## 2.3 Procedimentos

O procedimento de coleta de dados foi realizado após a anuência dos sujeitos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A aplicação dos instrumentos foi realizada durante o horário regular das aulas, de forma coletiva. A coleta de dados foi realizada em três dias distintos, ao longo de um mês.

## 2.4 Análise dos dados

Foram realizadas análises descritivas referentes a questões sociais: sexo, idade, local de moradia; Escolaridade: série, motivos de interrupção, quanto tempo ficou sem estudar; e questões relacionadas ao ingresso na EJA; motivações, expectativas quanto á escola, projetos para o futuro.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a educandos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade adequada. Essa modalidade atende a jovens acima de 15 anos com um histórico de evasão no Ensino Regular.

A idade dos estudantes variou entre 16 e 60 anos, 52% dos entrevistados já estão na fase adulta, entre 22 a 60 anos (tabela 2). Contudo, um percentual ainda significativo 43% dos entrevistados estão na faixa etária entre 16 a 21 anos. Desse percentual pode-se observar que 83,3% dos alunos estão na 4ª Etapa (EF) (Gráfico 1). Enquanto, que nas etapas correspondentes ao Ensino Médio, a faixa etária do grupo da maioria está entre 57 % (1ª Etapa) e 70 % (2ª Etapa) estão entre 22 e 48 anos (tabela 2).

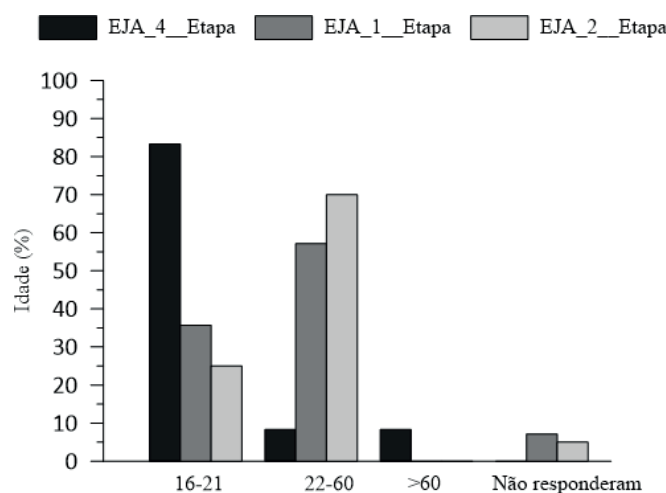
**Tabela 2 - Faixa etária dos alunos**

Idade	EJA 4ª Etapa	EJA 1ª Etapa	EJA 2ª Etapa
16-21	10	5	5
22-48	1	8	14
<49	1	0	0
Não respondeu	0	1	1

Fonte: autores

Este dado (83%) revela o fenômeno da juvenilização da EJA, que tem sido observado por vários estudiosos dessa modalidade de ensino (SILVA, 2014). Há cada vez mais jovens frequentando o Ensino de Jovens e Adultos por motivos variados que vão desde a evasão desses jovens por motivo de trabalho, por não conseguirem se adaptar a escola, por não verem sentido ou contextualização do que se aprende na escola com a vida e, sobretudo, por ficarem na escola sem conseguir avançar, entre outros.

**Figura 1 - Faixa etária dos alunos entrevistados**



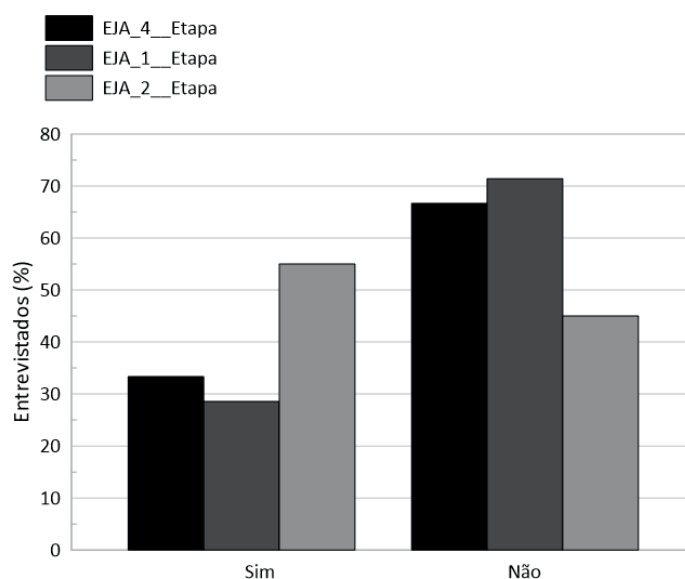
Fonte: autores

Esse fato pode ser explicado pelo alto índice de alunos que se encontram atrasados nas séries do ensino regular. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apontam para defasagem idade-série dos adolescentes brasileiros. Embora 83,7% dos estudantes entre 15 e 17 anos frequentassem a escola em 2011, apenas metade deles (51,6%) cursavam o ensino médio e outra metade estava atrasada nos estudos. Estes resultados pressupõem que maioria desses alunos ingressaram tardiamente no ensino médio, com uma trajetória de evasão escolar por vários motivos entre eles: fatores sociais, fatores econômicos, falta de motivação pessoal. A EJA tornou-se presente para dar oportunidades para aqueles cidadãos que, em algum momento de sua vida, tiveram que abandonar o ensino regular. Sendo assim, a EJA oportuniza o resgate da cidadania do indivíduo, bem como sua autoestima e também o interesse de participar da sociedade, a partir da promoção de situações que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo (SILVA et al., 2014).



Entre os entrevistados 41% declaram estar inseridos no mercado de trabalho e 58,7% dos alunos não estão trabalhando, porém, nos gráficos posteriores poderemos notar que eles acreditam na possibilidade de continuação da vida escolar para obter mais oportunidades de emprego, e 41,3% declararam estar empregados. De acordo com o gráfico 3, o número de pessoas que não estão inseridas no mercado de trabalho é maior na turma de 4º Etapa, tendo em vista que maioria dos alunos são compostos por jovens. O fato muda na turma das séries finais da EJA, onde 55% dos entrevistados afirmam ter um vínculo empregatício. Os alunos que já estão empregados, entre outros motivos, buscam no estudo uma forma de obter uma qualificação melhor no mercado de trabalho.

**Figura 2 - Alunos que estão trabalhando atualmente**

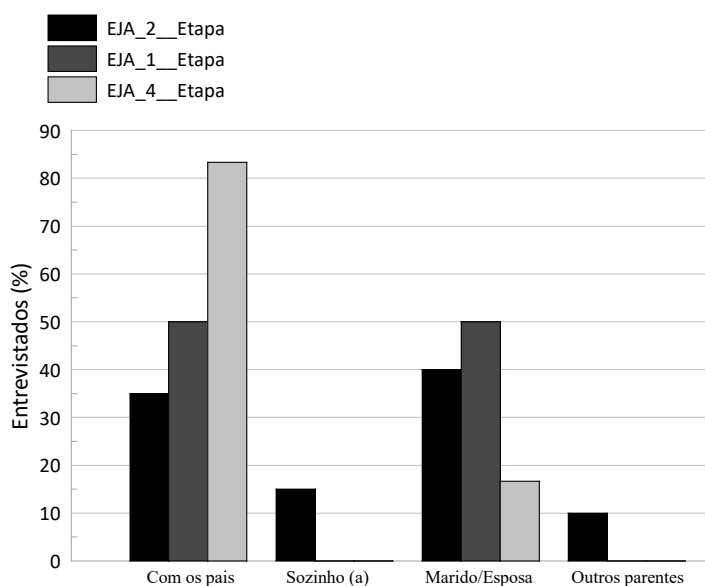


Fonte: autores

Segundo dados da Orientação Curricular, quase a totalidade dos alunos desses programas são trabalhadores (incluindo os adolescentes) que se dispõem a frequentar cursos noturnos, ou pessoas que desejam ingressar no mercado de trabalho, em sua maioria, para melhorar suas condições de vida.

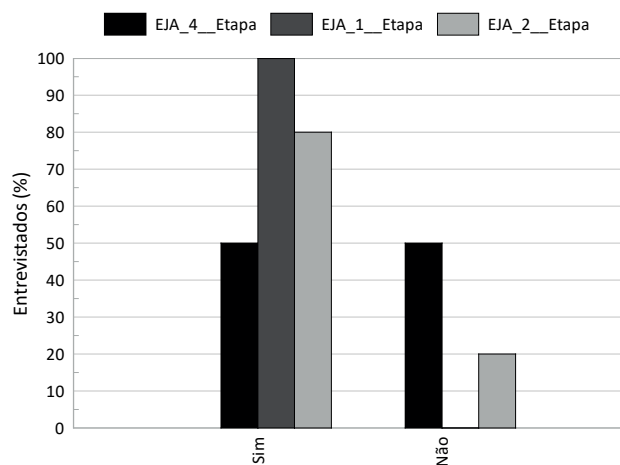
“A quase totalidade dos alunos desses programas, incluídos os adolescentes, são trabalhadores. Com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas ou reduzindo seu pouco tempo de lazer, dispõem-se a frequentar cursos noturnos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. A maioria nutre a esperança de continuar os estudos: concluir o 1º grau, ter acesso a outros graus de ensino e a habilitações profissionais.” (Orientação Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA, p.38)

No gráfico 4, observamos que 52% dos entrevistados moram com seus pais, principalmente nas turmas que há predominância de jovens. Contudo, na 2º Etapa, vemos que a maioria dos alunos (40%) já constituem novas famílias, evidenciando a grande responsabilidade que este grupo possui.

**Figura 3 - Como os alunos residem atualmente**

Fonte: autores

No total de entrevistados, 72,2% dos alunos em algum momento de sua trajetória tiveram que romper do ensino regular por algum motivo pessoal. No gráfico 5, podemos observar que o fato é mais recorrente em turmas das séries finais do ensino médio (veja que é onde estão os adultos). Na 4ª Etapa, podemos notar que 50% dos alunos afirmaram nunca terem desistido, desta forma é possível compreender que os mesmos possuem um histórico de repetência no ensino regular, com isso, optaram por ingressar à EJA, a fim concluir mais rapidamente os seus estudos.

**Figura 4 - Alunos que desistiram dos estudos por algum tempo**

Fonte: autores

Eles não se excluíram desse ensino, foram excluídos por um sistema de ensino historicamente excludente e incapaz de atender aos padrões de qualidade (MELO, 2014). Verificamos que a evasão escolar aconteceu por motivos diversificados entre eles: fatores sociais (41,7%): gravidez, enfermidade, mudança de localidade; fatores econômicos (16,7%): necessidade de trabalhar; desmotivação pessoal (42%): falta de incentivo, problemas familiares.

**Tabela 3 - Motivos que levaram os alunos a desistirem do ensino regular**

Motivos	Respondentes	%
Viajou para outro lugar	3	8,3
Gravidez	8	22,2
Problemas familiares	6	16,7
Desmotivação pessoal	9	25,0
Teve que trabalhar	6	16,7
Enfermidade	2	5,6
Morava distante da escola	2	5,6

Fonte: autores

Na tabela 3, pode-se observar os diversos motivos que os alunos citaram, que é condizente com a realidade de muitos jovens brasileiros que dependem da rede pública de ensino: Desmotivação pessoal, trabalho, gravidez na adolescência, problemas na família e etc. Estes resultados reverberam a visão de Barbosa (2009, p. 37) que revela que para os estudantes de EJA “estão em primeiro lugar, o trabalho, a família ou situação outra que determina muito de suas decisões, a fazer períodos de interrupções nos estudos”. Quando questionados sobre quanto tempo estavam sem estudar, 41,3% dos entrevistados afirmaram que ficaram de 1 a 2 anos sem estudar, por isso optaram a participar da EJA, este dado pertence ao grupo que está na faixa etária abaixo dos 22 anos. 13% dos alunos afirmaram que ficaram de 3 a 4 anos sem estudar, parcela que correspondem ao grupo que está faixa etária de 22 a 60 anos. Podemos também observar que na 2ª Etapa o número de anos sem estudar é maior, tendo em vista que a turma é composta, em sua maioria, por pessoas mais velhas.

**Tabela 4 - Quanto tempo os alunos ficaram sem estudar**

Ficou Quanto Tempo Sem Estudar	4ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa	%
1 a 2 anos	6	10	3	41%
3 a 4 anos	1	2	3	13%
5 a 6 anos	0	0	3	7%
7 a 8	0	0	1	2%
9 a 10 anos	0	0	4	9%
>11 anos	1	1	2	9%
Não soube responder	0	1	0	2%
Nunca ficou sem estudar	4	1	3	17%

Fonte: autores

Dessa forma, a EJA tornou-se presente para dar oportunidades para aqueles cidadãos que, em algum momento de sua vida, tiveram que abandonar o ensino regular. Tendo isso em vista, os participantes dessa modalidade, em sua grande maioria, são compostos por alunos que possuem uma vida de trabalho ativa durante o dia e chegam na escola desgastados devido sua rotina. Dessa forma, a EJA oportuniza o resgate da cidadania do indivíduo, bem como sua autoestima e também o interesse de participar da sociedade, a partir da promoção de situações que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo (SILVA et al., 2014).

Quando perguntados sobre motivações (tabela 5) para voltarem a estudar, a maioria das respostas foram justamente para conseguir obter o desejado diploma do ensino médio, a fim de conseguir oportunidades melhores de emprego. Muitos destes afirmaram que pretendem obter o diploma para conseguirem uma melhor qualificação profissional, para assim poder ajudar a sua família.

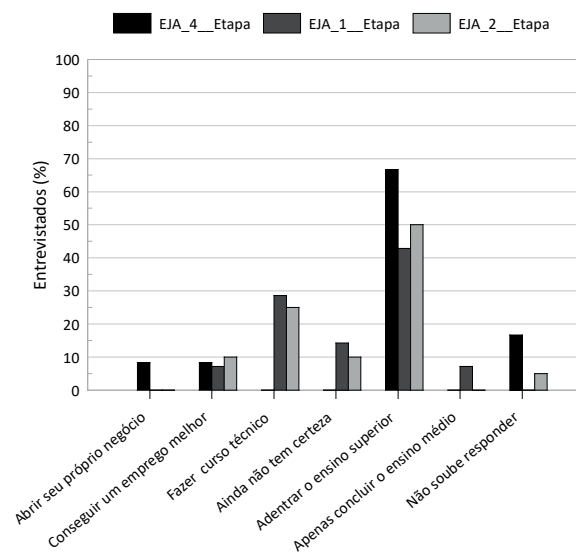
**Tabela 5 - Das motivações dos alunos para continuar estudando**

Motivações	Respondentes	%
Obter o diploma	16	34,8
Adquirir conhecimento	4	8,7
Recuperar o atraso nos estudos	3	6,5
Adentrar ao ensino superior	6	13,0
Poder ajudar a família	9	19,6
Compartilhar o conhecimento adquirido	2	4,3
Conseguir melhores oportunidades	6	13,0

Fonte: autores

Por ser uma modalidade em sua maioria de trabalhadores, Vieira Pinto (2003) afirma que a relação do homem com o trabalho define e expressa sua essência em todas as fases da vida, potencializando na fase adulta, pois o trabalho condiciona o sujeito na busca de condições de se firmar socialmente, adquirir seu sustento e de seus familiares, realização pessoal. O retorno à escola depois de anos como observado na pesquisa, objetiva além de melhoria nas condições de trabalho, uma realização social e a inserção social/profissional que daria melhor situação financeira.

Apesar de todas as dificuldades, podemos observar no gráfico 6 que a maioria dos alunos não pretendem parar de estudar após a conclusão do ensino médio, 80,4% dos entrevistados afirmaram que pretendem buscar qualificações ainda melhores. 52,2 disseram que pretendem buscar o acesso ao ensino superior, e 19,6% afirmaram que pretendem se qualificar com um curso técnico.

**Figura 5 - Planos após a conclusão do Ensino Médio**

Fonte: autores

Diante disso, compreendemos que, para a inserção dos jovens e adultos descritos ao longo desse trabalho, no mercado de trabalho formal ou conseguir um trabalho melhor, se faz necessário maior investimento em escolarização, pois um nível de qualificação maior lhes dará oportunidades de seja para concorrer pelos poucos postos de trabalho que ainda estão disponíveis, seja para o acesso ao nível superior, ou ainda para melhorar sua condição socioeconômica.

Algumas perguntas foram direcionadas à organização escolar, dentre elas se sentiam acolhidos pela escola, 86% responderam que sim. E foram indagados sobre o que deveria ser melhorado na escola (tabela 6), cerca de 23,9% responderam que precisa dispor de um número suficiente de professores, e 15,2% relataram que a escola precisa que estes professores sejam mais qualificados para se trabalhar nesta modalidade.

**Tabela 6 - Quais melhorias julgavam necessárias para um melhor ensino**

Alternativas	%
Metodologias novas	10,9
Ter o número suficiente de professores/disciplinas	23,9
Respeito entre aluno e professor	4,3
Melhores infraestruturas	4,3
Mais atenção por parte da coordenação	13,0
Professores mais qualificados	15,2

Fonte: autores

Nesse aspecto, os coordenadores têm fundamental parcela de responsabilidade junto ao corpo docente, principalmente no que concerne à implementação de currículo diferenciado à esta modalidade, um “currículo em movimento”, um material que não é “engessado”. Contudo, não é o que se evidencia durante os estágios, ainda assim, se utiliza o currículo orientado às turmas regulares de ensino, porém sem “muito aprofundamento”, termo esse comum aos professores quando se referem aos conteúdos de EJA. O coordenador tem papel essencial no processo de ensino/aprendizagem, pois seu trabalho direciona as ações do corpo docente junto aos alunos.

Com base nas respostas acima convém refletir em algumas questões colocadas como uso de metodologias novas e ter número suficiente de professores e disciplinas, tais respostas refletem a ausência de políticas públicas efetivas, devido a EJA ainda ser vista como um espaço de reprodução do ensino regular e o preconceito que se materializa sobre estes educandos, seja na diminuição de disciplinas, devido à falta de professor, ou pela redução das questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimento de estudos (ARROYO, 2005), sem levar em conta as diversidades dos sujeitos oportunizando um espaço em que o saber próprio se constrói nas relações, evitando o desinteresse e o fracasso num horizonte, onde eles buscam uma satisfação plena em seu processo formativo.

De modo geral, os resultados obtidos reforçam a ideia de que o público da EJA é formado por pais, mães, trabalhadores, jovens e adultos, e muitas outras relações e situações que exigem a compreensão e o amparo do direito e do respeito. O professor da EJA deve exercer um papel fundamental que vá além do ato de ensinar. Requer reflexão, propondo uma educação libertadora, que resgate a cidadania do indivíduo. Dessa forma, o homem faz sua história, muda o mundo de forma livre, buscando inserir o indivíduo na sociedade, convivendo com seus semelhantes, pensando sua existência e transformando sua realidade (FREIRE, 1998).

Refletir sobre o perfil do aluno EJA é extremamente importante para a compreensão das singularidades e representação deste público em suas expectativas e anseios. Visto que suas práticas, trajetórias e anseios devem ser considerados, a fim de conhecer quem são os sujeitos da EJA e como lançar mão deste conhecimento e proporcionar-lhe o enriquecimento da prática educativa.

Um fato fundamental para esta modalidade é de pensar e entender os estudantes noturnos como protagonistas do trabalho pedagógico. A demanda da escola precisa levar em consideração os perfis e as diferentes dificuldades a fim de superar as condições que comprometem a vida desses sujeitos. O processo de formação e escolarização nas classes de jovens e adultos não deve ter o sentido restrito a exposição de conteúdos do currículo escolar, mas sim de proporcionar vivências e conhecimentos que irão se ressignificar através da experiência. A humanização e a reflexão sobre o outro garante uma sensibilidade no trabalho docente numa espécie de troca entre educadores e educandos em processo de transformação das suas realidades (ARROYO, 2005).

Assim, a prática pedagógica na EJA se constitui como um desafio de permanências, continuidades e de ações promovidas pela escola que são consideradas essenciais na produção do conhecimento, favorecendo as realidades dos sujeitos com metodologias e práticas dialógicas junto da percepção de identificar as contradições e dificuldades desses estudantes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou importantes contribuições para avaliação de perfis, dos estudantes da EJA de uma das escolas parceiras do PIBID, considerando que, a partir dos resultados alcançados, observa-se que as pessoas que procuram a EJA são trabalhadores e desempregados que estudam por conta de exigências do próprio mercado de trabalho, em busca de realização pessoal ou para aquisição do conhecimento e certificação, facilitados pela flexibilidade de horário e metodologia da EJA. Assim, os alunos veem esse retorno à escola como uma forma de conseguir oportunidades melhores para um futuro desejado, e esse futuro envolve emprego, qualificação profissional, entrada no Ensino Superior, apoio à família e dignificação social.

Assim, concluímos que os estudantes esperam da EJA muito mais do que aprender conteúdos, eles enxergam os estudos como uma chance, uma oportunidade para um futuro melhor, uma nova perspectiva de vida, causada por diversos fatores (problemas familiares, mudanças de localidade, iniciação ao trabalho de forma precoce), mas estes alunos estão seguindo pois possuem objetivos e seguem lutando para conseguir alcançá-los.

Através desse estudo, pode-se compreender a perspectiva que a Educação de Jovens e Adultos proporciona, e sua importância para a nossa sociedade, de possibilidades para estes sujeitos, de sonhos que transpõem as dificuldades diárias, e o espaço escolar. Essa modalidade de ensino deve ser ofertada com as finalidades reparadora, equalizadora e qualificadora. Sendo assim, a EJA é concebida como uma educação inclusiva capaz de levar em consideração a diversidade de seus sujeitos. Neste ideário, a educação é um direito de todos e, como cidadãos ativos de uma comunidade, devemos lutar para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Através do PIBID pudemos estabelecer o diálogo entre o ensino superior e o ensino básico público, promovendo o compartilhamento de experiências. A importância do PIBID para os licenciandos é visível, pois além de incentivar a iniciação a docência, aproximando as escolas da universidade, contribui para a formação de educadores, proporcionando colocar a teórica aprendida na universidade em prática vivenciando a dinâmica escolar, esta experiência proporciona aos bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública.

Quanto ao educador, é necessário que a EJA seja trabalhada como uma modalidade especial do ensino, uma educação que pretende incluir ao invés de fomentar a exclusão, uma modalidade que seja capaz de levar em consideração a diversidade de seus sujeitos. Assim como Freire (1998), vislumbramos uma educação melhor, uma vida melhor e um mundo melhor para o nosso povo.



## REFERÊNCIAS

- AMARO, Juçara Maria Hammerschmidt; GONZALEZ, Carlos Eduardo Forte. **Aprendizagem significativa de biologia através de modalidades didáticas diferenciadas**, 2009.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BASTIANI, D. M. Perfil e os desafios dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos do município de Santa Helena. **Trabalho De Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA)**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974. BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BRASIL. **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2012.
- BRASIL. CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespid> (Acesso em 12/07/2020)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: primeiro segmento do ensino fundamental: 1ª a 4ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- BRUNELLI, Osinéia Albina. Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática. Universidade Federal de Mato Grosso. **Instituto de Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo plano nacional de educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, Dec. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300008&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 July 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300008>.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo. Editora Cortez (autores associados), 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1998.
- GOMES, A. C. **Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar**. Interagir: Pensando a Extensão, 2016. 1-21.
- GUEDES, L. F. A leitura no universo educacional de jovens e adultos. In: **Congresso De Leitura Do Brasil (Cole)**. Campinas, SP. Anais... 17º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: Unicamp/FE;ALB, 2009.
- HADDAD, Sergio; DIPIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Aug. 2000. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 May 2020.
- JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL**. São Paulo: Cortez, 1979.

OLIVEIRA, M.K. (2010). **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio- histórico**. São Paulo. Scipione.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação**. Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.

MELO, M. B. **Reflexões sobre o perfil do aluno EJA da E.E.E.F Álvaro de Carvalho**. Universidade Estadual da Paraíba. Curso de Especialização Fundamentos da Educação. Programa de Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. João Pessoa, 2014.

PELIZZARI, P; KRIEGL, M.L.; BARON, M.P; FINCK, N.T.L & DOROCINSKI, S.I. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.39-42, 2002.

ROCCO, Gaetana Maria Jovino Di. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, SP, n. 2, p. 35-50, 2007.

NEGREIROS, F; SILVA, C. F. C; SOUSA, Y. L. G; SANTOS. L. B. Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Psicologia em Pesquisa**, 2017. SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, n. 24, p. 7-16, 2008.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 38, p. 49-59, Jun. 2010.

SILVA, Simone Pereira; QUEIROZ, Adriana Matias; Monteiro, Vitória Barreto. O papel dos professores da EJA: perspectivas e desafios. **V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB**. Paraíba, 2014.

SILVA, Andreia Pereira; MARINHO, Bruna Ramos (orgs). Reflexões sobre a Condução da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: A Defesa do Conhecimento na Educação das Novas Gerações**. p.106-129. Vol I. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.