

---

## TRAJETÓRIA HISTÓRICA, SOCIAL E POLÍTICA DA EJA

Ana Paula Ferreira Pedroso<sup>1</sup>

**Resumo:** A trajetória histórica, social e política da Educação de Jovens e Adultos é descontínua, marcada por lutas, avanços e retrocessos. No intuito de compreender melhor a constituição desta modalidade educativa no contexto nacional, o presente artigo apresenta uma discussão teórica que recupera o legado dos movimentos de educação popular, contempla o paradigma compensatório da educação e chega à constituição da EJA enquanto direito de educação ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; concepções de educação.

**Abstract:** The historical, social and political trajectory of Youth and Adult Education is discontinuous, marked by struggles, advances and setbacks. In order to better understand the constitution of this educational modality in the national context, this article presents a theoretical discussion that recovers the legacy of the popular education movements, contemplates the compensatory paradigm of education and arrives at the constitution of the EJA as a right of education throughout the life.

**Keywords:** Youth and adult education; conceptions of education.

### ***Para começo de conversa... o legado da educação popular***

O debate sobre uma educação voltada para a população jovem e adulta surge na história educacional do Brasil a partir da década de 1930, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas aos processos de industrialização e de concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. Tal movimento incluiu, também, esforços articulados nacionalmente que visavam à extensão da Educação de Adultos<sup>2</sup> (PAIVA, 1973; RIBEIRO, 1997).

Dialogando com Ribeiro (1997), Oliveira (2001) e Di Pierro (2005), compreende-se que, em seu contexto inicial, o jovem não era alvo ou preocupação da ação educativa, mas, sim, o adulto analfabeto, posto que o analfabetismo era visto como entrave ao

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais / Unidade Ibité.

<sup>2</sup> Nessa época, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) era denominada Educação de Adultos.

desenvolvimento econômico e sociocultural da nação e não como seu resultado. A função da Educação de Adultos era preponderantemente erradicar o analfabetismo para superar essa condição da sociedade.

Merece atenção o fato de que os professores que atuavam em tal modalidade educacional não possuíam, no geral, uma formação que os habilitasse para exercer seu trabalho nas classes noturnas. Além disso, de acordo com Moura (2004), não existia, nessa época, uma preocupação do poder público voltada para a formação de professores para atuar na Educação de Adultos, uma vez que

as experiências desse período não provocaram formulações teórico-metodológicas que possibilitassem mudanças nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização, e muito menos nas formas de conceber os analfabetos e os alfabetizadores. (...) Em relação aos alfabetizadores, não existia qualquer política de formação ou de valorização, muito pelo contrário, normalmente são identificados como os menos capacitados e que ganham menos (MOURA, 2004, p. 27).

Nesse contexto, com o fim da Era Vargas<sup>3</sup>, em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização, o que contribuiu para que a Educação de Adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Conforme salienta Ribeiro (1997), era urgente a necessidade de se aumentarem as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e, também, incrementar a produção.

Frente a esse panorama, a década de 1940 constituiu-se como cenário para inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas relevantes para a educação de adultos. Nesse período de reconstrução democrática, muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, pautadas, sobretudo, num novo entendimento da relação entre as problemáticas educacional e social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Nessa perspectiva, esses movimentos imprimem uma nova visão sobre a relação entre o analfabetismo e a questão social (RIBEIRO, 1997).

Assim, a função da educação de adultos muda de foco, passando a ser concebida como uma forma de intervenção na estrutura social que produzia o analfabetismo. Desse

---

<sup>3</sup> Era Vargas é o [período da história](#) do [Brasil](#) entre 1930 e 1945, quando Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos e de forma contínua. Faz este pedaço ficar preto. Não consegui.

modo, todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a Educação de Adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire (PAIVA, 1973).

A mobilização no início dos anos de 1960 fomenta ações qualitativamente distintas das anteriores. Por isso, pode ser caracterizado como um momento de ruptura com a forma institucionalizada até então, viabilizando o repensar da Educação de Adultos no Brasil. Fávero e Freitas (2011) sintetizam alguns fatores que criaram as condições para novas experiências de educação de adultos, com a consequente redefinição de um conceito de alfabetização, antes voltado apenas para ler, escrever e contar, destacando-se, dentre eles,

o amadurecimento do processo democrático, revelado nas eleições majoritárias de 1958; as experiências inovadoras na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1962; ao lado do enfraquecimento das campanhas nacionais (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 369-370).

Diante do exposto, conforme apontado por Di Pierro (2005), é pertinente assinalar o surgimento, nesta década, de vários movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à igreja católica e a governos, que desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar.

É notório que tais movimentos provocaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais até então direcionadas à Educação de Adultos. Para Fávero (2009), esses movimentos traduziram-se em um compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, sobretudo, pelo fato de as suas atividades educativas estarem voltadas para uma ação política, o que os tornava radicalmente diferentes das campanhas do governo federal.

Ressalta-se que grande parte dos educadores que atuava nesses movimentos eram sujeitos conscientes do seu trabalho e do seu papel social, portanto, em geral, sujeitos politizados e críticos, tendo como base uma concepção de educação emancipatória. Nesse contexto, pode-se considerar que eles tinham, em sua maioria, compromisso social e político com a população, para superação das condições vividas naquela época. Suas atuações eram, fundamentalmente, inspiradas no pensamento freireano, trazendo um novo

repensar nas práticas pedagógicas voltadas para os adultos. A educação era concebida como do povo, respeitando os seus saberes e seus valores culturais e sociais.

### ***O paradigma da educação compensatória***

No período seguinte, durante a Ditadura Militar (1964 – 1978), inicia-se no país um período caracterizado por perseguições políticas, cassação de direitos políticos, prisões, torturas, assassinatos, exílios e censura da mídia. Dentre as ações deflagradas nessa época, cita-se a proibição da proposta de Freire, o que refletiu nas práticas de alfabetização patrocinadas pelo poder público. Moura (2004) enfatiza que

até aproximadamente meados de 1980, as práticas de alfabetização no âmbito oficial são utilizadas como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão de obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico. (MOURA, 2004, p. 31)

Nessa perspectiva, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – criado e conduzido pelo regime militar, na década de 1970, para atingir sua legitimação, teve diretriz totalmente contrária aos movimentos anteriores (DI PIERRO, 2005). Nesse momento, fica explícita a hegemonia da concepção instrumental da alfabetização. Para os alunos era necessária, apenas, a instrumentalização das noções básicas da leitura e da escrita.

Na ótica do governo, sendo a alfabetização um processo simples e barato, não seriam necessários professores bem qualificados, com formação acadêmica específica na área. Da mesma forma empobrecida como eram vistos os alunos, assim também eram vistos os professores. Para ser alfabetizador era necessário, apenas, dominar os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo (MOURA, 2004). Percebo, nesse momento, um retrocesso tanto na esfera temporal quanto metodológica, já que tem-se uma volta aos princípios que orientavam a educação de adultos na década de 1930.

De forma geral, o que caracterizou a formação docente nesse período foi o princípio da racionalidade técnica, da hierarquização das funções, da burocratização da escola, reforçando a separação entre aqueles que pensam e planejam o trabalho pedagógico e os que o realizam. São exemplos de formações desenvolvidas nessa época as reciclagens e os treinamentos.

Cabe mencionar que, nesse mesmo período, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino: a LDB 5692/71 criou o ensino de

1º e 2º graus, e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas as fases da vida mais adequadas à aprendizagem (DI PIERRO *et al.*, 2001).

A referida Lei, que dedicou especialmente um capítulo à Educação de Adultos, definiu o ensino supletivo de acordo com as seguintes funções: “a suplência – relativa à reposição de escolaridade; o suprimento – relativo ao aperfeiçoamento; e a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização” (LDB 5692/71, Capítulo IV). Entretanto, conforme explicitado por Di Pierro (2004), a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular legaram à Educação de Adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire).

De acordo com Haddad & Di Pierro (2000), ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, temporais e espaciais da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Entre 1978 até o início de 1985, o país vivenciou um processo de redemocratização, com lenta e gradual abertura política. Após 1985, o MOBREAL não tinha condições políticas de sobrevivência. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o programa foi alvo de várias críticas, dentre elas: o pouco tempo destinado à alfabetização (cinco meses, com duas horas diárias de aula) e o despreparo dos professores (muitas vezes leigos, sem sequer a formação primária completa).

### ***A constituição da EJA enquanto direito***

Conforme salientado por Di Pierro (2005), o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas em meados dos anos de 1980 criaram o ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo. A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a finalidade de propiciar “o pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E mais: o Estado garante a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todo cidadão, independentemente da idade, e a progressiva universalização e gratuidade do Ensino Médio (CF, Tít. VIII, Cap. III, Seção I, art. 205). Portanto, a partir de 1988, a EJA passa a ser um direito constitucional, como prescreve o art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Congresso Nacional iniciou a discussão de uma nova proposta para o ensino brasileiro, em cumprimento do disposto no art. 22, inciso XXIV da Carta Magna, que inclui entre as competências da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”. Em 20 de dezembro de 1996, depois de longa e acidentada tramitação, foi promulgada a LDBEN.

A nova LDBEN trata a EJA relacionando-a ao Ensino Fundamental, superando a marca de “Ensino Supletivo” conforme foi tratada na antiga LDBEN, a Lei no 5.692/71. Leôncio Soares (2002), referindo-se ao Parecer no 699/72, que indicava as “Doutrinas” para o Ensino Supletivo – Modalidade para Educação de Adultos na Lei no 5.692/71, afirma que, a partir da legislação anterior, aos jovens e aos adultos com escolaridade incompleta restava pagar, mais uma vez, pelos seus estudos mediante inúmeros cursos supletivos espalhados pelo país, ou que se inscrevessem nos poucos programas públicos existentes.

A LDBEN faz referência à EJA, nos seguintes termos:

Art. 4o. – Inciso 1 – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

Art. 5o. – O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.

§1o. Compete aos estados e aos municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso. (LDBEN 9.394/96, Tít. III)

Ainda no campo da legislação educacional brasileira, a EJA foi matéria de regulamentação pelo CNE, a partir da vigência da LDBEN. Com a atribuição de regulamentar a LDBEN, o CNE, por meio da CEB, aprovou, em 10 de maio de 2000, o

Parecer 11/2000, texto que regulamenta as DCNs para a EJA, tendo tido o professor Carlos Roberto Jamil Cury como relator.

Tendo em vista o Parecer CEB 11/2000 – DCN para a EJA, o presidente da CEB do CNE aprova a Resolução CNE/CEB nº 1, em 5 de julho de 2000. Com base na legislação de caráter nacional, os estados e os municípios, em seus respectivos conselhos, passaram a regulamentar a EJA.

Um marco de extrema importância para essa modalidade educativa é a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, que proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida (para além do direito à escolarização). No Brasil, ainda que lentamente, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea (SOARES, 1999).

Reitera-se que o conceito de educação que se fez presente na “Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos” (documento resultante da V CONFINTEA), o de uma educação que deve acontecer durante toda a vida, é uma alternativa para responder aos desafios do novo modelo social vigente. É uma proposta de educação que possibilita ao educando conduzir seu próprio destino, elaborando pensamentos autônomos e críticos, formular os seus próprios juízos de valor e saber como agir nas variadas circunstâncias da vida, principalmente nesse contexto de profundas e rápidas transformações. É um conceito de educação considerado como “a chave que abre as portas do século XXI” (Relatório Jacques Delors, 2000, p. 117).

Da mesma forma, a VI CONFINTEA, realizada em dezembro de 2009, em Belém do Pará, Brasil, reconheceu a educação de adultos como componente essencial do direito à educação e reiterou a definição de educação de adultos contida nas Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos e na Declaração de Hamburgo, como se pode perceber no seguinte trecho:

todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 2010, p. 6).

Segundo Oliveira (2001), a psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a ideia de que exista uma idade apropriada para aprender. Tal princípio é defendido por Palácios (1995), que afirma que

as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, 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. Entre esses fatores, pode-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per sí*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (PALÁCIOS, 1995, p. 312).

Também já não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção, pois, diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e na juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a Educação de Jovens e Adultos pode ajudar a reduzir.

Frente às demandas do mundo contemporâneo, o novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania, mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (DI PIERRO *et al.*, 2005).

Ao longo dos últimos 30 anos, pudemos acompanhar um processo tenso, marcado por controvérsias e discordâncias presentes nas discussões em torno do conteúdo que norteou a regulamentação legal da EJA. Avanços e retrocessos, anúncio do novo e amarras



a uma tradição são movimentos que indicam a necessidade de abertura aos diferentes “olhares” dos diversos atores sociais e a urgência de uma clareza de perspectivas na EJA.

A nova legislação da EJA expressa, portanto, verdadeiros embates, fruto das discordâncias, oposições advindas de diferentes concepções políticas e pedagógicas. Há que se ter clareza teórica para identificar as referidas oposições. Cabe ressaltar que o contexto sociopolítico brasileiro, a partir do final dos anos 1980, teve a marca da luta pela redemocratização da sociedade brasileira. Os diferentes atores sociais, após 20 anos subjugados a um autoritarismo militar, ansiavam pela participação democrática. O processo vivenciado no período da Constituinte expressou esse anseio. No campo da EJA, um direito foi conquistado. Sem sombra de dúvidas, a EJA, na Constituição de 1988, alcança reconhecimento do ponto de vista legal. O acesso à Educação Básica por jovens e adultos das camadas populares passa a ser defendido constitucionalmente. A LDBEN veio reforçar esse direito normatizado pela Resolução CNE/CBE no 1/2000, que institui as DCNs para a EJA.

Resultado de incessantes lutas, alguns anos mais tarde, foram instituídas diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Parecer CNE/CBE nº 4/2010), além das diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da EAD (Parecer CNE/CBE nº 6/2010).

Destaca-se ainda que, nos últimos anos, os investimentos públicos voltados para a EJA têm sido, pouco a pouco, ampliados, o que revela, de certa forma, uma retomada do papel da União na indução de políticas. A inclusão dessa modalidade de ensino entre demais contempladas no FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2006), nos subsídios ao transporte e à alimentação escolar, e no PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos) são exemplos dessa ampliação.

Apesar das conquistas mencionadas, a EJA enfrenta vários impasses, entre eles: defende-se, legalmente, o acesso à Educação Básica por parte de jovens e adultos; porém, ressalta-se que, por se tratar de uma modalidade de ensino, a EJA recebe menos recurso para o seu financiamento. Mediante essa contradição, novos desafios se apresentam. Trata-se de uma luta que se insere em uma mais ampla pela democratização da educação.

Democratização que, além de garantir o direito do acesso à educação por parte de jovens e adultos das camadas populares, implica também a luta pela permanência dos mesmos jovens e adultos na escola, visando o aumento do valor de repasse por aluno de EJA, que atualmente é cerca de 20% menor do que um estudante do ensino fundamental regular.

A luta pela EJA, porém, não se restringe à permanência na escola. A história da EJA na América Latina e, em especial, no Brasil, traz consigo a história da educação popular; legado indiscutível deixado pela obra de Paulo Freire e seus estudiosos. As reflexões elaboradas pela educação popular ampliaram os horizontes da EJA para além da escola, alertando os jovens e pelos adultos das camadas populares. Portanto, a luta pela permanência na escola e pela qualidade da EJA está inserida em uma luta ainda mais abrangente: aquela que visa às condições favoráveis ao desencadeamento da educação como formação humana, processo que se efetiva nos espaços escolares, bem como em diferentes espaços de socialização. E, nesse aspecto, uma das críticas que Arroyo (2001) apresenta às DCNs é que elas se ocupam somente dos aspectos escolares da EJA.

### ***Tecendo considerações***

Diante do exposto, pode-se constatar que a demanda pela EJA é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. Além disso, é imprescindível considerar também os requisitos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo, e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional (RIBEIRO, 1999).

Essa realidade torna evidente a pertinência do seguinte questionamento: como contemplar, com equidade, um direito básico da cidadania (o direito à educação), retendo sob um parâmetro comum de qualidade, necessidades formativas tão diversas? Conforme mencionado por Di Pierro *et al.* (2001), a literatura e a experiência nacional e internacional indicam alguns caminhos para a solução desse impasse.

Um primeiro passo nessa direção deve buscar a superação da concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência, e de que a função prioritária

ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”. Como defendido por Silva (2013),

Ora, se a educação básica convencional se estrutura em função da idade dos educandos e entende-se aí que o parâmetro seja o educando, natural supor que a EJA, partícipe do sistema escolar, venha a ter como objeto o jovem e o adulto beneficiários da educação como direito de todos e dever do Estado, e não a gradação de conhecimentos ou os currículos. (SILVA, 2013, p. 224)

Nesse sentido, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se devem restringir à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas devem responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. Assim, por impulsos diversos, a Educação de Jovens e Adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política, privilegiando a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político.

O desafio está posto: cabe a nós, educadores, a partir de cada lugar em que mantemos o nosso vínculo com a EJA, enfrentarmos a realidade que se apresenta sempre de forma complexa e contraditória. Que cada um de nós, no lugar de interesse e de poder que ocupa (legislando ou atuando nos diferentes espaços educativos), possamos cultivar nosso empenho de busca de caminhos para que a EJA se configure em nossa sociedade não apenas como um direito defendido, mas, sobretudo, garantido e efetivado. E para isso é fundamental a clareza da intencionalidade política que orienta nossas ações pedagógicas.

### **Referências bibliográficas**

- ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania** (São Paulo), São Paulo, n.11, p. 9-20, 2001.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28/11/07.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12/12/06.
- FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Unesco/Moderna, 2009. p. 53-92.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 2004. 217 p.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição a historia da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.
- PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1. Tradução de Marcos A. G .Domingues. 1995.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. 239 p.
- SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para a construção das especificidades na construção da formação do educador da EJA**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SOARES, Leôncio José Gomes. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-32, 1999.
- SOARES, Leôncio. Diploma em 30 dias. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 8, n.43, p. 78-79, 2002.
- UNESCO, MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004**. Brasília: MEC, 2004.