

Solange França Sinimbu Civeira¹

Data de entrega dos originais à redação em: 09/12/2014
e recebido para diagramação em: 12/01/2015.

Esta pesquisa tem origem numa indagação: a que tipo de educação escolar pessoas jovens e adultas têm direito, tendo em vista que uma das funções da escolarização consiste em “proporcionar o domínio básico dos conhecimentos científicos”? Partiu-se do pressuposto de que o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito é recente no país, tanto quanto a premissa de que, para esta modalidade, é preciso considerar as especificidades dos sujeitos a quem ela se dirige e sua realidade social na proposição de programas, currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, o objetivo foi o de traçar um perfil para os sujeitos da EJA, por meio de pesquisa documental, e fazer uma breve reflexão sobre um currículo que atenda às especificidades desses sujeitos, reconhecendo e respeitando os seus saberes culturais e conhecimentos construídos ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Ciclo de vida. Conhecimentos práticos.

This research has originated from an inquiry: what kind of school education young and adults have the right of, considering that one of the functions of education is “to provide the basic domain of scientific knowledge?” (ABREU & VÓVIO, 2010, p.189). It started from the assumption that the recognition of the Youth and Adult Education as a right is recent in the country, as much as the premise that it is necessary to consider the specificities of whom it is addressed to and their social reality in proposing programs, the curriculum, teaching materials and pedagogical practices. In this sense, the goal was to establish a profile about the Youth and Adult subjects, through a documentary research, and to develop a brief reflection about what kind of curriculum attends their specificities, recognizing and respecting their cultural knowledge and that built throughout their lives.

Keywords: Education of Youth and Adults. Curriculum. Life cycle. Practical knowledge.

1 SUJEITOS DA EJA: OS JOVENS E ADULTOS QUE FREQUENTAM A EJA

Ao falarmos sobre EJA (Educação de Jovens e Adultos) encontramos diversos programas que atuam com jovens e adultos e que podem estar contemplados nessa designação, como por exemplo, a educação profissional, tanto no âmbito formal como no informal; programas de alfabetização de iniciativas variadas, como os oferecidos por ONGs e empresas de grande porte; centros comunitários e associações diversas, em locais públicos e privados, com ou sem parcerias com o Estado; em variadas modalidades educativas, como o Ensino Regular Noturno ou Ensino Superior. Engloba ainda todas as ações educativas que de algum modo abarcam esses segmentos etários.

Este trabalho está limitado ao tratamento daquelas ações que se realizam no âmbito escolar, em uma modalidade da Educação Básica, nos anos do Ensino Fundamental, tendo como principal provedor o setor público.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental, conforme LDB, 9394/96. É voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Ela é regular, ou seja, é organizada normalmente

em ciclos, termos ou séries que não correspondem a faixas etárias específicas como ocorre no Ensino Fundamental. E, enquanto modalidade de exercício, tem função reparadora, por isso está conectada à escolarização básica.

Quando se toma como referência a educação escolar, os jovens e adultos da EJA são pessoas que se escolarizam tardiamente ou que iniciam os estudos na juventude e vida adulta. No Brasil, segundo dados do censo de 2010, há 13.940.729 milhões de pessoas com 15 anos ou mais; que não sabem ler e escrever, correspondendo a 9,6% da população nessa faixa etária. É a primeira vez que temos menos de dois dígitos nos percentuais de analfabetismo na história brasileira. Esses índices começaram a recuar a passos muito lentos até chegarem ao patamar em que se encontram hoje.

Nesses números não estão incluídos os analfabetos funcionais, resultantes de um processo de exclusão concretizado a partir dos sistemas de ensino (ROJO, 2009). A PNAD¹ (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) também indica que 20,3% das pessoas com 15 anos ou mais são consideradas analfabetas funcionais.

¹ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 15 mar. 2014. E no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹ Pós-Graduada em PROEJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Câmpus São Paulo - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) Câmpus Guarulhos - Professora da Prefeitura de Guarulhos, SP. <solfranka6@yahoo.com.br>.

Trabalhando com os dados da PNAD de 2004, autoras como Galvão e Di Pierro identificam grande desvantagem na alfabetização para a população da região nordeste, especialmente entre os mais pobres, negros e pardos (2007, p. 63-64). Nesse sentido, observa Vóvio que “o pertencimento étnico-racial é ao lado da renda uma das características da população que afeta a distribuição desigual da alfabetização” (VÓVIO, 2007, p. 27).

Em dados mais recentes observamos que, infelizmente, o Brasil ainda apresenta um grande número de pessoas consideradas analfabetas, conforme relacionado nas tabelas 1 e 2. Embora as tabelas apresentem os dados do analfabetismo da população de dez anos ou mais, utilizaremos apenas os que fazem referência ao segmento de 15 anos ou mais, com destaque para as faixas etárias, gêneros e as cinco regiões do país.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%), 2008

Grupo de idade e sexo	Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%), 2008					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
TOTAL	9,2	9,7	17,7	5,4	5,0	7,4
15 anos ou mais	10,0	10,7	19,4	5,8	5,5	8,2
Homens	10,2	11,2	21,1	5,2	5,0	8,2
Mulheres	9,8	10,3	17,9	6,3	5,9	8,1
15 a 17 anos	1,7	1,7	3,4	0,7	0,8	1,4
Homens	2,2	2,4	4,4	0,8	0,9	2,1
Mulheres	1,2	1,0	2,4	0,6	0,7	0,6
15 a 24 anos	2,2	2,5	4,3	1,0	1,0	1,2
Homens	2,8	3,4	5,7	1,2	1,3	1,7
Mulheres	1,5	1,7	2,9	0,7	0,7	0,7
18 anos ou mais	10,6	11,7	20,8	6,2	5,8	8,7
Homens	10,8	12,1	22,7	5,6	5,3	8,8
Mulheres	10,4	11,2	19,2	6,7	6,2	8,7
25 anos ou mais	12,4	14,0	24,8	7,1	6,7	10,4
Homens	12,6	14,4	27,0	6,5	6,1	10,4
Mulheres	12,1	13,6	22,9	7,7	7,2	10,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%), 2009

Grupo de idade e sexo	Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%), 2009					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
TOTAL	8,9	9,6	17,0	5,2	5,0	7,3
15 anos ou mais	9,7	10,6	18,7	5,7	5,5	8,0
Homens	9,8	11,4	20,4	5,0	5,0	7,6
Mulheres	9,6	9,7	17,1	6,3	5,9	8,3
15 a 17 anos	1,5	1,9	2,7	0,8	0,6	0,5
Homens	2,1	2,8	3,8	1,3	0,6	0,4
Mulheres	0,8	1,0	1,5	0,4	0,5	0,6
15 a 24 anos	1,9	2,2	3,9	0,9	0,9	0,7
Homens	2,6	3,1	3,9	1,2	1,1	0,8
Mulheres	1,3	1,4	2,5	0,7	0,8	0,7
18 anos ou mais	10,3	11,4	20,1	6,0	5,8	8,6
Homens	10,5	12,3	22,0	5,2	5,3	8,2
Mulheres	10,2	10,5	18,5	6,7	6,3	8,9
25 anos ou mais	12,0	13,8	23,8	6,9	6,7	10,2
Homens	12,1	14,7	25,9	6,1	6,1	9,8
Mulheres	11,9	12,9	22,0	7,7	7,2	10,6

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

Os dados apresentados nas duas tabelas confirmam o que já fora apontado por Galvão e Di Pierro (2007): a população acima de 25 anos de idade continua apresentando um alto índice de analfabetismo, especificamente na Região Nordeste e principalmente entre os homens.

Mostram ainda configurações do analfabetismo diversas quando observamos como esse percentual se distribui em regiões brasileiras em 2009. Na região Nordeste, o percentual de analfabetismo é praticamente o dobro do índice nacional, 18,7% contra 9,7%.

Outra situação pode ser observada em relação aos índices das regiões Sul e Sudeste, que concentram os índices mais baixos em relação ao nacional. Tais diferenças, segundo Ferraro e Kreidlow (2004) apud Vóvio (2007), são resultantes das atividades econômicas e sociais que prevalecem nestas regiões. Quanto mais próximos de centros urbanos, mais elevadas são as taxas de escolarização e menores as de analfabetismo.

Em relação à configuração do analfabetismo observando faixas etárias, as tabelas indicam que esse fenômeno afeta de modo mais agudo as pessoas adultas, concentrando-se na população com 25 anos ou mais. No ano de 2008 (tabela 1) em nível nacional temos 12,4% contra 12,0% em 2009 (tabela 2). Ao compararmos estes dados com diferença de apenas um ano, notamos pouquíssimo avanço na redução da taxa de analfabetismo, especialmente nas regiões Nordeste e Norte respectivamente. Outro fato relevante é que o índice de analfabetismo afeta mais os homens que as mulheres. Tal fato se agudiza quando observamos a região Nordeste: 25,9% contra 22%, o que talvez ocorra por razões de entrada mais cedo no mercado de trabalho.

Outra fonte de informação importante para demonstrar como a distribuição de oportunidades de usufruto e de acesso à cultura escrita no Brasil é desigual são os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo² (Inaf). O principal objetivo do INAF “é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação

2 Inaf é o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), é realizado desde 2001, baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de 2.000 pessoas representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. Disponível em: < <http://www.ipm.org.br/> >. Acesso em: 11/03/2014. O INAF é desenvolvido por duas organizações não governamentais brasileiras: Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro. Ação Educativa tem como missão a defesa de direitos educacionais e atua na área de pesquisa e informação, desenvolvimento de programas de educação de adultos e mobilização social. O Instituto Paulo Montenegro é ligado a uma grande empresa de pesquisa que atua em toda a América Latina – o IBOPE – e tem como objetivo canalizar recursos financeiros e técnicos da empresa para iniciativas de interesse social sem finalidade lucrativa (BATISTA; RIBEIRO 2004, p. 31).

de políticas de educação e cultura”. (RIBEIRO, 2004, p. 9) Além disso, um dos objetivos desta pesquisa é aferir competências leitoras que testam desde se a pessoa sabe ler ou escrever textos simples até se consegue inferir informações de textos longos e complexos, ou ainda, se consegue fazer a leitura de números familiares, fazer cálculos e operações. O desempenho observado nesses testes gerou dados a serem computados para a população, segundo o relatório anual do ano de 2009.

O Inaf Brasil contribui trazendo dados complementares e inéditos, focados não apenas naqueles que frequentam a escola e sim na população adulta como um todo, estimulando a promoção de ações e políticas públicas que permitam a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo. (INAF BRASIL, 2009, p. 4).

Segundo Rojo, (2009, p. 44) o “alfabetismo é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s)”. Em Vóvio (mimeo), alfabetismo “é a condição ou estado de quem sabe ler e escrever. Como se trata de um estado, uma dimensão individual pode ser variável e até medido em seu nível ou grau”, como se dá no caso do INAF. Não se trata de medir a alfabetização, já que esse processo é compreendido como:

a ação de apropriar-se do sistema de escrita alfabético (SEA), manipulando-o a fim de ler e escrever textos. Implica desde conhecer o sistema e suas propriedades (regularidades e irregularidades), passando pelos procedimentos de decodificar e codificar, até saber ler compreensivamente e escrever para fins de comunicação social (VÓVIO mimeo, s. n.).

Em relação à condição de alfabetismo da população, o Inaf classifica os desempenhos em quatro níveis, o primeiro deles é o que “corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preço, etc.)” (INAF BRASIL, 2009, p.7). O segundo nível é denominado rudimentar que:

Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. (INAF BRASIL, 2009, p. 7).

O terceiro nível é o básico,

As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário

realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. (INAF BRASIL, 2009, p. 7).

E, finalmente, o quarto é o nível pleno,

Classificadas neste nível estão às pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (INAF BRASIL, 2009, p. 7).

Tabela 3 - Indicador Nacional de Alfabetismo: evolução dos dados edições 2001 a 2009

Níveis	Distribuição na população 2001 a 2009				
	/01	/03	/05	/07	/09
Alfabetismo	9%	8%	7%	7%	7%
N1	31%	30%	30%	25%	20%
N2	34%	37%	38%	40%	46%
N3	26%	25%	26%	28%	27%

Fonte: INAF BRASIL 2009.

Como se pode observar, os dados da tabela 3 referem-se a um período de tempo de oito anos, no qual não houve uma mudança significativa de números. De modo geral, houve uma pequena redução na taxa nacional de analfabetismo entre 2001 e 2005, estabilizando-se a partir de então na casa dos 7%.

Já nos níveis de alfabetismo, observamos também uma redução no número de alfabetizados rudimentares, atingindo o percentual de 20% em 2009. Ao mesmo tempo, houve um aumento considerável do nível básico, saltando de 34% em 2001/02 para 46% em 2009. O nível pleno, no entanto, não tem mostrado uma tendência de melhora, oscilando, desde 2001–2002 por volta de $\frac{1}{4}$ do total de brasileiros dessa faixa etária. Por fim, a tabela nos evidencia como o acesso à cultura escrita se dá de modo desigual no Brasil. Podemos inferir da pesquisa do INAF, até certo ponto, como se caracterizam os sujeitos da EJA, tendo em vista fatores sociais, econômicos e culturais. Entretanto, esta pesquisa não nos permite fazer considerações acerca dos modos como cada sujeito, em seus diferentes ciclos de vida, vive e produz saberes em sociedades letradas como a nossa.

Oliveira, (2009) tem tomado como foco o estudo sobre como jovens e adultos, não ou pouco escolarizados, se desenvolvem em sociedades burocratizadas, industrializadas, ordenadas e reguladas pela escrita. Seus estudos apoiam-se na psicologia, numa vertente histórico-cultural ancorada em Vygotsky, a qual considera, segundo Palácios (1995, apud OLIVEIRA, 2009),

que os fatores mais relevantes para o desenvolvimento humano não são os biológicos, mas os psicológicos, os aspectos históricos, culturais e individuais do sujeito. Essa visão opõe-se à ideia da universalidade das etapas de desenvolvimento, a qual divide a vida humana em grandes períodos de desenvolvimento psicológico, que seriam iguais a todas as pessoas e sempre correspondentes a um certo período da vida, tendo por base o ciclo biológico infância, juventude, idade adulta e velhice.

Assim, a infância é descrita como o período em que ocorrem as experiências com efeito determinante e configurador de todo desenvolvimento posterior, a adolescência como a época das mudanças drásticas e turbulentas, a idade adulta como o momento da estabilidade e ausência de mudanças importantes e a velhice como sinônimo de deterioração dos processos psicológicos. (PALÁCIOS, 1995, apud OLIVEIRA, 2009, p. 364).

Trata-se de uma perspectiva que não contempla a multiplicidade de possibilidades do desenvolvimento humano presente na perspectiva histórico-cultural.

Talvez seja este entendimento limitado a base para o preconceito e descaso relacionados à EJA, expressos no ditado popular “papagaio velho não aprende a falar”.

Na história do pensamento social e educacional brasileiro, há representações preconceituosas contra o analfabeto com termos como “cegueira, [...] mal, praga, chaga, dentre outros. (GALVÃO & DI PIERRO, 2007,

p.30). Aqui, a condição social refere-se mais ao analfabetismo do que ao aspecto econômico.

É na direção oposta que Oliveira (2009) propõe três aspectos sociais, preponderantes aos biológicos, a serem considerados quando se opera com a ideia de educação ao longo da vida e com a EJA, especificamente. O primeiro é o etário: não são crianças, mas sujeitos em ciclos de vida distintos. Quando falamos dos sujeitos da EJA, não podemos fazer apenas um recorte por meio da especificidade etária, mas, sobretudo, abarcando a especificidade cultural. Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser observado é a condição de não crianças, como a autora afirma:

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização... Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar. (OLIVEIRA, 2009, p. 197).

O segundo aspecto social é a condição de grupo/classe social a que pertencem. Quanto menor a renda, menor as taxas de escolarização e maiores as taxas de analfabetismo. Já o terceiro aspecto é o de grupo dos excluídos de certas práticas sociais altamente valorizadas e tomadas como legítimas, das quais a escolarização é apenas uma delas.

Para (ARROYO, 2005, p. 222-223), a EJA está marcada por tempos de exclusão, não só no passado, mas atualmente continuam enfrentando problemas tais como “a miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida”. A realidade vivida por esses sujeitos continua radicalmente excludente.

Em um contexto de adversidade e marginalização, mesmo sendo uma modalidade de ensino, a EJA ainda é vista como uma modalidade de menor prestígio social, justamente por falta de compreensão da especificidade de que necessita. Podemos observar que esta modalidade de ensino tem suas particularidades e representa uma dívida social não reparada para com aqueles que ainda não tiveram acesso a uma educação de boa qualidade.

Ainda no contexto do aspecto social do referido grupo, Arroyo (2005) traça o perfil desses sujeitos:

a EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA”. (ARROYO, 2005, p. 229).

As pessoas com baixa escolaridade ou analfabetas são estigmatizadas e vítimas do preconceito nos diversos contextos em que vivem, nos quais a escrita e a leitura estão presentes, bem como em grupos sociais a que pertencem. Estas características contribuem para certo preconceito com estes sujeitos que carregam o estigma de analfabetos. É importante ressaltarmos que, embora essas pessoas sejam estigmatizadas em algum contexto social por não dominarem e não compartilharem das práticas sociais valorizadas e disseminadas pela educação escolar, não podemos de forma alguma desconsiderar os seus saberes culturais construídos nas suas relações sociais (GALVÃO & DI PIERRO, 2007).

Assim, os educandos da EJA quando vão à escola, ou chegam pela primeira vez a esse espaço, trazem consigo suas histórias de vida, suas experiências, seus conhecimentos e seus saberes, os quais devem ser considerados. Neste sentido, Freire (2008, p. 30) ressalta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. E, assim, por tratar-se de saberes socialmente construídos na prática comunitária, que merecem ser discutidos e problematizados no contexto de cada um.

Da mesma forma, podemos observar como o assunto é tratado na abordagem histórico-cultural, na qual Oliveira (2009) afirma que tais saberes devem ser valorizados por conterem elaboradas estratégias de sobrevivência e de participação na sociedade em que vivem. Portanto, ao chegarem à sala de aula, os educandos já trazem consigo uma experiência de vida e uma bagagem cultural muito rica. Essas considerações colocam em relevo a necessidade de considerar os aspectos da história de vida desses sujeitos, ressaltando, nesta perspectiva, as múltiplas possibilidades do desenvolvimento humano. Também alerta que é preciso reconhecer que os adultos já têm suas representações de mundo, pois possuem estratégias próprias para

compreender os fatos, valores construídos de acordo com a vivência de cada um.

No entanto, como estes sujeitos não dominam as regras que regem a organização da instituição escolar, é posto um novo desafio ao processo de escolarização da EJA, principalmente no que tange à responsabilização do coletivo. Isso significa que a escola, ao organizar uma turma de EJA, deve considerar fatores como os destacados por Arroyo (2006):

A organização temporal dos conhecimentos escolares pensada para crianças e adolescentes terá de ser a mesma para tempos de vida adulta e juvenil? Os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos. Seus saberes, cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça são outros. Carregam vivos que a criança e o adolescente não carregam. (ARROYO, 2006, p. 30-31).

Assim, o processo educacional de um aluno da EJA diferencia-se dos demais alunos. Por isso, vale esclarecer que a sua forma de aprender também é diferente. Afinal, suas identidades, representações sobre a educação e processos de aprendizagem e todos os seus patrimônios culturais são construídos em bases muito distintas das de outros segmentos. Os alunos de EJA são bastante heterogêneos até mesmo dentro de seu próprio segmento, pois abrange pessoas que estão em ciclos de vida diferentes (na juventude, vida adulta, na velhice, por exemplo). Suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida constituem um perfil próprio dos sujeitos da EJA. Conforme diz Arroyo (2006),

Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (...). Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador (ARROYO, 2006, p. 23).

Por tudo isso, cabe ainda um esclarecimento mais aprofundado sobre o conceito de educação ao longo da vida, considerando o perfil dos sujeitos da EJA.

2 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A partir das postulações produzidas nas conferências internacionais sobre educação de jovens e adultos, principalmente as da V Confinte³, realizada em Hamburgo, no ano de 1997, concebeu-se o conceito de educação continuada ao longo da vida. As bases e os

³ Confinte^a – Conferência Internacional de Educação de Adultos. São eventos internacionais que reafirmaram o direito de todos à educação ao longo de toda a vida.

acordos firmados nessa ocasião orientaram programas e políticas educacionais no Brasil. Outro fato marcante para a educação brasileira foi a Confintea VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009, na qual foi produzido o documento “Marco de Ação de Belém”, publicado pela UNESCO em 2010, que reivindica a implementação da concepção de direito à educação ao longo da vida para todos, nas políticas públicas da educação de jovens e adultos do Brasil. No que diz respeito a este fato, foi adotado o seguinte princípio para nortear a aprendizagem ao longo da vida:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (Brasília/UNESCO, 2010, p. 6).

Ratificando, Haddad (2001) informa que tal conceito vem ganhando maior expressão ultimamente por conta das profundas mudanças no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Destaca que “essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal” (HADDAD, 2001, p.191).

Convergem com a noção de educação ao longo da vida as proposições de Oliveira (2009), dando maior visibilidade aos sujeitos e às suas práticas de construção conjunta de sentidos, assim como da própria cultura, bem como demonstrando que as pessoas aprendem em diferentes e variados âmbitos de convivência social para além da escola. Neste contexto, Oliveira (2009), ainda enfatiza que:

(...) a idéia dos ciclos da vida pode ser mais promissora para uma compreensão minuciosa do fenômeno do desenvolvimento do que a idéia dos estágios: não nos remete a uma passagem por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural) (...). Mas será importante dar substância a esses ciclos da vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas. (Ibid., p. 365).

Mediante o exposto, é possível perceber que os ciclos de vida vão para além de um desenvolvimento, como estágios simplificados e homogêneos. Entretanto, abarca o modo como os sujeitos estão inseridos culturalmente na sociedade. Ainda para Oliveira (2009, p. 396), “a psicologia não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto”. Como este já está inserido muitas vezes no mundo do trabalho e das relações interpessoais, pode então apresentar

características diferentes daquelas presentes nos mais jovens e nas crianças.

De acordo com Di Pierro (2008), a ideia de que as pessoas aprendem desde o momento de seu nascimento, em um processo contínuo até a morte

Como chave para a conquista e garantia de outros direitos, a educação ao longo da vida tem por objetivos desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passam o mundo atual, estimulando o convívio tolerante e a participação criativa e consciente dos cidadãos na construção e manutenção de sociedades democráticas e pacíficas (Ibid., p. 396).

Considerando que os ciclos de vida não se tratam de uma etapa da vida, mas buscam a compreensão de todo o universo que envolve as experiências dos jovens e adultos, a educação escolar pode ser tomada como mais um âmbito capaz de promover transformação, estimulando a autonomia dos sujeitos de modo que estes possam ter uma maior participação social, tendo em vista estarem inseridos na cultura dos adultos. Conforme Di Pierro (2005) a EJA está diante de um paradigma que precisa ser vencido: a necessidade da formação continuada ao longo da vida, pois

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, 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 (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), 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, 2005, p. 1119-1120).

Tendo em vista a relevância do conceito de educação continuada ao longo da vida, norteadas pelos ciclos de vida e não pela homogeneização dos sujeitos, é fundamental repensar a forma como os conteúdos escolarizados são apresentados de modo significativo para promover aprendizagens, e transformar o sujeito ao longo de toda sua vida.

É com esta visão de sujeitos da EJA que procederemos à reflexão de um currículo que contemple as necessidades e especificidades desses sujeitos.

3 CURRÍCULOS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção buscamos conceituar currículo a partir das produções recentes da área de Educação,

observando como tais definições adaptam-se às especificidades dos sujeitos da EJA.

A produção de currículos é uma das maneiras de concretizar princípios educativos e de estabelecer metas educacionais para programas e modalidades de ensino. Mas, segundo Silva (2007, p. 150), o termo abrange diferentes significações,

[...] que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, é discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo abrange tanto as relações de poderes existentes na construção de uma proposta curricular na seleção de conteúdos e visões que serão disseminadas em diferentes espaços, quanto pode se apresentar como um documento de identidade, o qual identifica, indica seu percurso e nomeia um indivíduo, constituindo um instrumento oficial de identificação.

Na mesma perspectiva, de acordo com Apple (2002).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Ibid., p. 59).

Ambos os autores apontam para as relações de poder implícitas na definição de currículo. Desse modo, tomamos as propostas curriculares como uma seleção de saberes legitimados e convenionados pelos sistemas de educação e estabelecimentos de ensino, os quais intervêm na elaboração de propostas e planos de ensino.

Para Moreira & Candau (2007), as diferentes concepções de currículo são derivadas dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que as afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído para que o currículo seja entendido como: i) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; ii) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; iii) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; iv) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Ainda para os mesmos autores, podemos entender "currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos nossos/as estudantes" (MOREIRA & CANDAU, op. cit., p. 21), associado ao "conjunto de

esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares" (op. cit., p. 21).

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, as propostas ou programas curriculares devem assumir uma abordagem que leve em consideração os sujeitos da EJA, bem como as suas especificidades e necessidades de aprendizagem, seus saberes e, por fim, os conteúdos que farão parte da organização curricular. Também devem observar as funções da modalidade. Observamos, portanto, a articulação do conceito de currículo aos sujeitos a quem esta educação é dirigida, mencionada anteriormente.

Segundo Oliveira (2007), há muitas propostas pedagógicas que visam apenas a entrada no mercado de trabalho, destinado apenas a uma parcela de educandos, beneficiando, por exemplo, os mais jovens. A autora assinala que há um desafio a ser superado no campo do currículo para a EJA, que é a busca pela igualdade dos conteúdos e a conquista da autonomia dos conhecimentos:

Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos. (OLIVEIRA, 2007, p. 93).

A autora defende a necessidade de incorporar nos currículos dimensões humanas, saberes e conhecimentos que rompam com a estreiteza e a rigidez das grades curriculares escolares tradicionais. Neste sentido, Arroyo (2005) identifica a valorização dos saberes e da cultura popular como a marca de programas e currículos da EJA, pois permite o reconhecimento da cultura como matriz da educação (Op. cit. p. 228). É por isso que, para ele, os saberes e conhecimentos construídos pelos sujeitos em suas trajetórias socioculturais têm igual valor àqueles socialmente valorizados, tomados como conhecimentos escolares ou científicos. O autor chama a atenção ainda para o papel desempenhado pela escola e como a sua forma de selecionar e organizar os saberes muitas vezes está equivocada.

Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura –, a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único. (ARROYO, 2005, p. 228).

Em sua opinião as grades curriculares devem ser diferentes. Não podem ser rígidas e presumidas, mas adequadas às realidades dos educandos, evitando o que comumente se vê na EJA, a adaptação de "estruturas escolares feitas para a infância" (Ibid., p. 227). Segundo o autor, jovens e adultos têm direitos a espaços e recursos

educacionais próprios, assim como “à cultura, ao conhecimento, e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino” (Op. cit. p. 230).

Arroyo (2005) defende ainda a importância de considerar as histórias de vida, as experiências e os modos de pensar de cada educando no que diz respeito ao currículo, pois na maioria das vezes os saberes e modos de aprender desses sujeitos não são correspondentes aos valorizados socialmente e tomados como legítimos.

De acordo com Garcia (2010), isto acontece porque há uma forte tendência da escola em manter-se rígida e inflexível na execução das propostas curriculares. Em suas palavras:

[...] a escola brasileira, e repito, seja de que nível for, continua presa ao culto do rigor, em detrimento da aventura, à confirmação da certeza ao contrário da descoberta de novos caminhos, a formar meros reprodutores, muitas vezes do que a própria ciência em seu movimento de renovação já superou, ao invés de formar homens e mulheres capazes de pensar crítica e criativamente, capazes portanto de criar soluções para os sérios problemas que estão postos contemporaneamente que, levados ao seu limite, desafiam a própria preservação do planeta em que vivemos. (GARCIA, 2010, p. 173).

Para que uma proposta curricular passe da rigidez à flexibilidade, é importante que os educandos sejam ouvidos em algum momento da elaboração curricular, sob o risco de a proposta não corresponder aos interesses e necessidades de aprendizagens deles. Para exemplificar, Freire (2009) relata a experiência de jovens espanhóis que trabalhavam na Alemanha e eram militantes de um movimento de conscientização política voltado para a formação de seus conterrâneos. Certo dia, elaboraram um curso com os assuntos que consideravam pertinentes aos problemas políticos característicos desses trabalhadores, sem antes ouvir os possíveis interessados, pois tinham certeza do conteúdo a ser ministrado. O resultado foi o fracasso na tentativa de implementá-lo, pois o presumido não condizia aos interesses e motivações dos colegas.

É para evitar este tipo de problema que Freire propõe a seleção democrática e progressista de conteúdos na produção de currículos, pois

Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe (FREIRE 2009, p. 131).

Tendo em vista uma perspectiva reflexiva e emancipatória do currículo proposta por Freire, parece importante reconhecer e valorizar a cultura de cada sujeito no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, seria necessário reconhecer também a presença de diferentes grupos sociais e culturais que

estão inseridos nas escolas, de maneira que possa haver uma melhor integração da experiência de vida, de modo coerente com a função específica da escola. Corroboram tal posição autores como Arroyo (2005) e Oliveira (2007). A autora, mais do que dar voz aos educandos na seleção e organização curricular, coloca-os como fundamentais no processo, referindo-se a eles de forma positiva, como no excerto a seguir.

[...] os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Neste sentido, de acordo com Connell (1993) apud Moreira & Candau (2003), o currículo deve se pautar por pelo menos três princípios básicos, ancorados na justiça curricular e compreendida como “proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento as relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades” (MOREIRA & CANDAU 2003, p.156).

O primeiro princípio consiste em considerar os interesses dos menos favorecidos, tendo em vista serem eles o grande público da EJA. É importante considerar as especificidades dos educandos, com a finalidade de redimir desigualdades sociais no sistema educacional. O segundo diz respeito à participação e à escolarização comum, respeitando os princípios fundamentais da educação e proporcionando a igualdade de oportunidades de acesso e permanência escolares, ou seja, paridade nos direitos sociais. Já o terceiro, destaca a produção histórica da igualdade, isto é, considerar a história das lutas e resistências de grupos em posição de maior vulnerabilidade social.

Moreira & Candau (2003) chamam a atenção para necessidade de uma orientação multicultural, tanto das escolas quanto dos currículos, considerando assim uma perspectiva emancipatória. Para esses autores, o multiculturalismo crítico “corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço” (MOREIRA & CANDAU, 2003 p.161).

Eles dizem também ser preciso considerar uma orientação multicultural, de modo a nortear as práticas curriculares e escolares, incluindo ainda a diversidade e a pluralidade cultural no currículo.

Segundo Macedo (2004), está ainda implicada na construção de currículos a consideração do fato de que os sujeitos aprendem em diferentes espaços, o que nos leva a supor que jovens e adultos não ou pouco escolarizados tragam para os ambientes escolares uma série de saberes construídos em bases distintas daqueles construídos na escolarização. Quanto a isso, Abreu & Vóvio (2010) afirmam que “o currículo deve reconhecer a riqueza da prática cotidiana e possibilitar que ela

possa ser retraduzida para ser incorporada em formas diferenciadas no currículo” (p. 191).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto até o presente momento, observa-se a necessidade de uma reformulação do currículo que atenda as necessidades educacionais básicas dos sujeitos da EJA, assim como uma prática docente multiculturalmente orientada, baseada nas perspectivas, necessidades e identidades desses sujeitos. Assim, as especificidades dos sujeitos da EJA devem ser consideradas em suas perspectivas emancipatórias.

Para pensarmos em uma nova configuração de currículo que atenda às especificidades da EJA é preciso ainda superar as propostas e práticas que fazem divisões do conhecimento. Como bem afirma Oliveira,

A tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Conforme já dito anteriormente, os conteúdos curriculares não devem ser fragmentados ou dicotomizados, mas “precisam ser compreendidos em seu significado social para que sua aprendizagem seja potencializada” (Ibid., p. 90). É interessante, portanto, que haja um diálogo entre a cultura e a linguagem escolar, entre as propostas curriculares e as culturas dos educandos e seus saberes para uma seleção adequada de ensino às necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA. É nesta mesma direção que Abreu & Vóvio (2010, p. 191) chamam a atenção para a “necessidade de pensar um currículo que possa ser constantemente reorganizado em função do desenvolvimento das práticas educativas, rompendo com a ideia de currículo estável, pronto para ser aplicado e que independe dos sujeitos e contextos nos quais se concretizam”.

Para além dos princípios expostos e concepções teóricas assumidas por estes autores, acreditamos ainda ser necessário fundamentar as opções que delineiam currículos em referenciais nacionais, as quais deveriam apontar alternativas dinâmicas para esta construção, bem como atualizar os sentidos da educação que se dirigem aos jovens e adultos não ou pouco escolarizados, respeitando as suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia. Barcellos, Moura; VÓVIO, Claudia. Lemos.; **Perspectivas para o currículo da educação de jovens e adultos**: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010.

APPLE, Michael W. **A Política do conhecimento oficial**: Faz sentido a ideia de um currículo Nacional? In: Moreira, A.F. e Silva, T.T. (org) Currículo cultura e sociedade. São Paulo, Cortez. 2002.

ARROYO, M. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de Exclusão**. Livro construção. São Paulo. Volume 3, 2005.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In, Formação de educadores de jovens e adultos/organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. M. **Cultura escrita no Brasil**: modos e condições de inserção. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2004. Edição especial.

BRASIL. Ministério da educação/Secretaria da Educação básica. **Indagações sobre o currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. LDB9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Parecer. **CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2014.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1120-1121. Especial - Out. 2005.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos no plano Nacional de Educação**: Avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. **Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos Jovens e adultos à educação**. Educação Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 16ª Ed. 2009.

GALVÃO, A. M. O; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Regina Leite. **Um currículo monocultural numa escola pluricultural** – impasses de uma escola que se pretende emancipatória (p. 172-190). **In:** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente/organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos...[et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 734 p. – (Didática e prática de ensino).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HADDAD, S. **A Educação Continuada** e as Políticas públicas no Brasil (p. 191-199). **In** Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras. RIBEIRO, V. M. (Org.). - Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

IBGE – Instituto brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – Pnad 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____ **Diretoria de Pesquisas**, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 15 nov. 2014.

INAF BRASIL 2009: **Indicador de alfabetismo funcional** principais resultados. São Paulo: Ação educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2009. 18p.

MACEDO, Elizabet.; OLIVEIRA, Inês barbosa de; MANHÃS, Luiz Carlos; ALVES, Nilda(org). **Criar Currículo no cotidiano**. 2. ed - São Paulo: Cortez: 2004- Série cultura, memória e currículo, Vol. 1.

MARCO de Ação de Belém, **CONFITEA VI**, Brasília, abril de 2010. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confitea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

MOREIRA, Antonio. Flávio. Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: Construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, ago. 2003, nº. 23,

p.156-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 26 set. 2014

_____ **Currículo, Conhecimento e Cultura** **In:** **Indagações sobre o currículo**:. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014. p. 17-48.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ. vol.11 nº. 33. Rio de Janeiro set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300012>. Acesso em: 15 jul. 2014.

OLIVEIRA, INÊS BARBOSA. De. **Reflexões acerca da organização curricular** e das práticas pedagógicas na EJA. Curitiba. Educar em Revista, núm. 29, 2007, p. 83-100.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Cultura e psicologia**: Questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: editora Hucitec, 2009. p. 197-391.

_____ **Ciclos de Vida**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e pesquisa, v. 30, n. 2 maio/ago. São Paulo, 2004, p. 211-229. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2a02.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

QUINTA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL **sobre educação de adultos**. Hamburgo - Alemanha, 1997.

RIBEIRO, V. M; **A Formação de educadores** e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educação e sociedade, ano XX, nº. 68, São Paulo, Dez. 99.

_____(Org.). **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. 2ª Ed. São Paulo: Global 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SILVA, T.T da; **Documento de Identidade** – Uma introdução às teorias do Currículo. 2. Ed., 11ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica 2007.

VÓVIO, Cláudia.Lemos. **Alfabetização de jovens e adultos**: território complexo e diverso. **In:** _____. Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese de doutorado em lingüística aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.