

# A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ingrid Campos de Oliveira Miranda<sup>1</sup>

---

## RESUMO

O currículo apresenta-se como um elemento de suma importância na constituição do contexto educacional. Embora seja essa a principal ideia da formação do currículo vemos que essa não é a realidade deste aspecto no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O presente artigo visa abordar questões relativas à construção do currículo na Educação de Jovens e Adultos e como essas práticas vem acontecendo de forma a contribuir para o desenvolvimento deste aluno no âmbito das suas relações com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo. É abordado o conceito de currículo e as principais teorias que formam o campo de estudo desta área. Por fim reflete-se acerca de como está se processando estas construções nesta modalidade educacional atualmente e como a formação de professores se mostra como uma possibilidade de caminho para mudanças.

**Palavras – chave:** educação de jovens e adultos. currículo. sociologia da educação.

## ABSTRACT

The curriculum is an element of great importance in the constitution of the educational context. Although this is the main idea of curriculum formation we see that this is not the reality of this aspect with regard to Youth and Adult Education (EJA). This article aims to address issues related to the construction of the curriculum in Youth and Adult Education and how these practices have been carried out in order to contribute to the development of this student in the context of his relations with knowledge, with the world and with himself. It is approached the concept of curriculum and the main theories that form the field of study of this area. Finally, it is reflected on how these constructions are being processed in this educational modality nowadays and how the formation of teachers shows itself as a possibility of way for changes.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Curriculum. Sociology of Education.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pela Universidad Interamericana (Paraguai). Mestre em *Ciencias de la Educación* pela Universidad Interamericana (Paraguai). Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Infantil, Educação Especial, Psicopedagogia e Psicomotricidade. Atuando como educadora em Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos na rede municipal da cidade de Salvador/BA e como Psicopedagoga Clínica no Centro Ocupacional Encontro, na mesma cidade. [E-mail: ingrid77@ig.com.br](mailto:ingrid77@ig.com.br)

## INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) constitui-se em uma modalidade da Educação Básica a qual está voltada para atender aos estudantes que não puderam concluir seus estudos de forma regular na infância.

Devido a esta particularidade, muitos destes indivíduos tornam-se pertencentes a realidades semelhantes de injustiça, explorações socioeconômicas e menos valia assim como diversos preconceitos oriundos do desrespeito e da discriminação aos seus valores culturais.

Segundo dados do INEP para o Censo Escolar Brasileiro da Educação Básica, ano de 2013 as matrículas na EJA somaram o número de aproximadamente 3.772.670 alunos (tanto no Ensino Fundamental e Médio assim como nas escolas públicas e particulares).

Em observação ao senso escolar anterior e possível observar o crescimento da oferta desta modalidade, bem como a matrícula crescente. Mas, em contra partida, não se pode afirmar que as implementações de ordem técnico-metodológicas, e nisso inclui-se o currículo, seguiram o mesmo curso de crescimento.

Em geral, o que se observa no cotidiano da EJA é um indivíduo que busca não só retomar a sua escolaridade, mas também iniciar ou organizar a sua vida profissional e para isso, ele acredita que a escola irá lhe proporcionar recursos para essas construções.

Infelizmente, ao chegar ao ambiente escolar muitos encontram realidades bastante diferentes, visto que as abordagens curriculares atuais não favorecem a construção de perspectivas profissionais ou abordam conteúdos referenciados a realidades desses educandos.

O presente artigo apresenta como finalidade favorecer algumas reflexões a respeito das concepções de currículo ao longo da história da educação e como a

educação de jovens e adultos (EJA) vem abordando o tema em questão em seu cotidiano.

## 1. O QUE VEM A SER CURRÍCULO?

Diversas são as definições e concepções sobre o currículo. Em sua grande maioria apontam para um documento normatizador, ao qual a ação pedagógica se fundamenta para realizar suas práticas e orientar o seu trabalho.

O termo currículo vem do latim “curriculum” que significa pista de corrida. Observa-se neste aspecto que o termo implica em conceitos como: caminho a percorrer, passagem ou trajetória. Silva (2003) ilustra quando afirma:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território (...). O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. (SILVA, 2003, p.150).

Em sendo assim pode-se afirmar que subjetivamente, na realidade escolar, o currículo é visto como uma sequência de seguimentos que avançam gradativamente entre si e na maioria das vezes, carregados de elementos fixos e de conteúdos desconectados da realidade dos educandos os quais não leva em conta nenhuma possibilidade de desenvolvimento dos aspectos subjetivos do desenvolvimento humano.

Segundo Vasconcellos (2011) o currículo não é único e nem tão pouco constituído por um único elemento dentro do cotidiano da escola. Ele apresenta-se de forma tensional entre a intencionalidade e a realidade do que se propõe construir academicamente. Para o autor, esta forma de se apresentar permite ao currículo moldar-se de diversas maneiras expressando assim “vários outros currículos” dentro do cotidiano escolar. O autor em seus comentários observa que:

Os estudos sobre currículo possibilitam a reflexão crítica e coletiva sobre o recorte da Cultura, sobre o conhecimento a ser ensinado e as atividades a favorecerem a sistematização da prática pedagógica (necessidade, finalidades, conteúdos, metodologias, relacionamentos, avaliação) no âmbito da instituição. (VASCONCELLOS, 2011, p.28).

Muito embora diversos conceitos a respeito do currículo apontem para uma direção dinâmica e de multiformação para sua construção essa não é a realidade que se encontra nas escolas, na atualidade, principalmente no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos.

Vale salientar que embora a característica principal do currículo seja orientar o trabalho e as práticas docentes, o mesmo deve estar a favor das experiências discentes, levando em consideração suas realidades, expectativas, anseios e para tal deve ser flexível a fim de abordar também estes aspectos de dimensões mais socioculturais.

Portanto, a função da teoria curricular é compreender e descrever como e o que ocorre com esta prática. É através da teoria que poderemos ter a compreensão do objeto e finalidade dos diversos estudos realizados pelos grupos sociais e dos variados momentos históricos ao qual o currículo foi pertencente. Em sendo assim, podemos distinguir três notórias teorias curriculares: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

### **2.1. Teorias tradicionais do currículo**

As teorias curriculares tradicionais, também chamadas de teorias técnicas, foram realizadas na primeira metade do século XX, sobretudo por John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão exclusivamente mecânica.

Desta forma, as relações de ensino e aprendizagem estariam conceitualmente ligadas ao sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da administração científica, também conhecida como Taylorismo.

Assim, da mesma forma que o Taylorismo buscava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas, além da produção em massa, as teorias tradicionais também buscavam a ênfase na eficiência e no sucesso profissional.

Dessa forma, o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes.

Nesse sentido, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados.

Assim como na perspectiva de Frederick Taylor, a abordagem mecanicista traçada por Ralph Tyler também apresentou fortes influências no que diz respeito à forma de se trabalhar a dinâmica escolar.

Para Tyler a atividade educacional correspondia a: “currículo, ensino e instrução e avaliação” (Silva, 2010, p.25). Percebe-se que acontece uma segmentação da dinâmica escolar onde, inclusive, a avaliação também tem caráter quantitativo e métrico utilizado pelo modelo administrativo e organizacional das empresas.

## **2.2. Teorias críticas do currículo**

As teorias curriculares críticas fundamentaram o seu plano teórico no ponto de vista marxista e também nas ideias da Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de Frankfurt. Outra influência importante foi composta pelos autores da chamada Nova Sociologia da Educação, tais como Louis Althusser e Pierre Bourdieu.

Esta teoria argumenta que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Isso fica subentendido quando se observa as disciplinas e conteúdos deste período, que reproduzem a desigualdade social que fazem com que muitos educandos não frequentem mais a escola antes mesmo de aprender as habilidades das classes dominantes.

Na década de 60, observa-se uma maior influência desses autores no âmbito educacional. Para eles a escola representavam instrumentos de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, fundamentadas pela sociedade capitalista.

Em sendo assim o currículo sofreria forte influência deste panorama social, atrelando seus interesses e conceitos à manutenção da subordinação da classe proletariada à classe dominante.

Portanto, o papel do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de conteúdos, seria também a de compor uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das classes populares. Dessa forma, as técnicas curriculares eram observadas como um lugar de manutenção das lutas no âmbito cultural e social.

### **2.3. Teorias pós-críticas do currículo**

As teorias curriculares pós-críticas surgiram a partir das décadas de 70 e 80, tendo como base os princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Dessa forma como as teorias críticas, a visão pós-crítica pontuou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas formas de atuação para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito que aprende.

Sendo assim, mais do que a vertente social dos indivíduos, era necessário entender também os paradigmas étnicos e culturais, tais como gênero, orientação sexual entre outros como elementos próprios das peculiaridades entre os indivíduos. Por tanto se observa que o foco desta teoria era estabelecer ações que visassem englobar as minorias sociais, comumente marginalizadas ao meio escolar.

Segundo as teorias pós-críticas o currículo tradicional atuava como o legitimador dos preconceitos que se estabelecem no ambiente social. Dessa forma, a sua atuação era a de se moldar ao contexto específico dos educandos para que o aluno entendesse nos costumes e práticas do outro um movimento de afinidade, de diversidade e de respeito.

De certa forma, em uma visão pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se nos transforma diferentes espaços, tempos e lugares.

Acredita-se que o conhecimento é algo hipotético e indefinido. Discute-se também o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo pode vir a se tornar verdade, dentro de um ponto vista mais global.

## **2. O QUE PODEMOS OBSERVAR SOBRE COMO SE ORGANIZA O CURRÍCULO DA EJA NA ATUALIDADE?**

Em linhas gerais o que se vem observando e relatando em diversos escritos é que o currículo dispensado a EJA não leva em conta as experiências dos educandos, seus conhecimentos prévios (escolares ou não), nem tão poucos suas subjetividades.

Diante de diversos pontos observados e que afligem a Educação de Jovens e Adultos há bastante tempo, a falta de políticas públicas específicas para a EJA (1996), ainda se apresenta como ponto nevrálgico dentro da realidade dessa modalidade escolar.

Perceber que a EJA não é um apêndice da educação, mas uma modalidade que tem um caráter próprio, seus caminhos e suas conquistas, é também concorrer para um currículo que venha a atender com eficácia e eficiência os proponentes dessa educação e que venha responder às questões fundamentais do desenvolvimento dos sujeitos (SECULT, 2010, p.10).

Observa-se também que muito do que tem sido realizado nesta modalidade educacional está pautado nos conteúdos escolares infanto-juvenis, assim como suas leituras e construções perpassam pela cópia do universo infantil adaptado (ou não) para a realidade do adulto.

Outro aspecto importante e que se deve levar em consideração é que o aluno, em sua maioria, busca saberes e informações oriundas do mercado de trabalho na escola. Esta por sua vez não atende a esta expectativa do aluno e ainda lhe apresenta um mundo fora do seu contexto o que em muitas das vezes é

considerado o fomentador do grande número de alunos evadidos durante o percurso escolar.

Destaca-se ainda a falta de formação do professor da EJA e a falta de promoção de espaços de conversação e estudos específicos desta clientela. Esse é um aspecto importante desta modalidade, pois o professor em muitas das vezes, apresenta dificuldades em selecionar e organizar a definição dos conhecimentos escolares realmente relevantes aos seus educandos. Os espaços abertos ao diálogo e a formação docente, propiciariam a este professor recurso para melhores escolhas e adequações para construção de um currículo mais inovador.

Diante deste panorama é importante redimensionar através de novas práticas educativas, os conteúdos a serem trabalhados na EJA, modificando atitudes e comportamentos, facilitando a aprendizagem e tornando-a significativa em busca de novos paradigmas educacionais, como ilustra Loch (2009):

Muitas vezes (os alunos da EJA) não alcançam o que desejam porque na EJA os conteúdos trabalhados são vazios de significados para eles, distantes das suas realidades e necessidades. A EJA deve constituir-se, assim como espaço acolhedor, instigando-lhes a criticidade e não visando apenas à formação técnica / profissionalizante. Justifica-se assim (...) ser condizente e fornecer-lhe o acesso ao conhecimento e a cultura. (LOCH, 2009. p.25).

Muitos estudos apontam para uma tendência de se acreditar que ao aliar a formação curricular da EJA à profissionalização (ou ao mundo de trabalho), se encontraria uma maior aceitação por parte dos educandos dos conteúdos para a EJA. Entretanto deve-se ter imensa cautela quanto a este aspecto, visto que desta forma, está se observando o educando como um objeto de produção a favor do mercado de trabalho, não levando em conta suas dimensões políticas, históricas e sociais.

Nessa modalidade educacional, devem ser levados em conta não só os aspectos da educação profissional, mas também a articulação entre as diversas dimensões da formação humana. Segundo Vasconcellos (2011), o currículo deve perceber a “atividade humana” como princípio educativo ao qual este está a serviço do desenvolvimento individual e coletivo.



Visa romper a lógica de mecanização que caracteriza o movimento de grande parte da sociedade e do cotidiano de muitas salas de aula, avançando na concretização de um currículo que faça da escola um espaço de aprendizagem, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica (*docta gaudium*)<sup>2</sup> de todos. (VASCONCELLOS, 2011, p.11).

Diversos autores ressaltam expectativas e confianças de ser possível existir um espaço escolar que realmente pense ser relevante construir e executar um currículo que leve de fato o aluno a compreender que vale a pena aumentar a sua gama de conhecimentos, porque perceberia que eles estão ligados, de alguma forma, a seu contexto, em variadas extensões (cultural, social, política, ecológica etc.).

### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ALGUMAS POSSIBILIDADES DE MUDANÇA DE PARADIGMAS**

A Educação e a formação de professores apresentam importância estratégica para a realização de reformas educativas com o aprofundamento das políticas neoliberais, em respostas aos problemas educacionais colocados pela crise do capitalismo nos anos 70. Sendo assim percebe-se que a educação além de um ato de conhecimento é um ato político.

A reforma educacional de qualquer estirpe não funcionará a menos que os professores sejam fortalecidos em poder. Em nossas reformas democráticas, os professores têm que incorporar pensamento crítico pós-modernista e pós-formal se tais ideias sustentarem a chance para ter sucesso. (KINCHELOE, 1997, p.1987)

Dessa forma não existe neutralidade no ato educacional. O mesmo está permeado pela história do educador que a executa em sala de aula. Seus valores, seus conhecimentos, como foi educado e todas as vertentes que formam esse indivíduo estarão presentes nas suas escolhas didáticas e na sua forma de atuar em sala de aula.

---

<sup>2</sup> *Docta gaudium* (do Latim, *docta* – derivado do verbo *doceo*, refere-se a ensinar e instruir/ *gaudium* – alegria) refere-se à alegria crítica. Para o autor “A douta alegria é aquela que vem do sentido do que se faz, do não estranhamento, do prazer de fazer, de se superar, de conhecer, de se sentir capaz, de se sentir acolhido, amado, de se sentir crescendo, de ver crescer sua potência.” (VASCONCELLOS, 2011, p. 200).

No momento que se elabora uma proposta curricular para o trabalho educacional, deve-se refletir sobre a sua atuação levando em conta a formação enquanto estudante, a formação acadêmica e enquanto professor posicionar-se politicamente na jornada profissional.

Conforme Kincheloe (1997), a construção da formação pedagógica do profissional em educação é prioritariamente política, pois nos permite tomar uma posição de maneira crítica perante a manutenção da dominação institucional e buscar novas formas de atuação educativa que proporcionem uma reflexão acerca desses conceitos. O autor ilustra quando afirma:

O princípio central da justificação de uma pedagogia crítica pós-moderna envolve o enfrentamento da grande negação da dimensão política da educação. Como Paulo Freire há muito argumenta a política não influencia meramente um aspecto do processo educacional- Ela forma todo ele. (KINCHELOE, 1997, p.202).

Segundo o autor existem quatro modelos de formação de professores que são baseados em como a sociedade e o momento histórico daquela etapa educacional veem a educação.

O primeiro modelo observa-se uma ênfase na produtividade, no trabalho educativo e nos estímulos externos como promotores do interesse pela aprendizagem. A escola é vista como ambiente fabril, organizado a partir de um olhar objetivo e de forma fragmentada. Este modelo preza o controle do comportamento, a execução precisa de tarefas como no modelo Taylorista de execução.

Esta forma não leva em conta as diferenças individuais, visto que se utiliza de receitas prontas e técnicas as quais o professor deve ministra-las sem distinção. O docente é aquele que faz e apresenta uma filosofia da educação inexistente, desconhece os fundamentos do fazer e sua prática docente e resume-se a aplicação de técnicas.

Já o segundo modelo apresenta forte suporte da psicologia analítica. Enfatiza o processo formativo da pessoa. Baseia a sua prática na auto realização profissional do professor para o sucesso em sua prática educativa. Observa-se nessa vertente menos domínio do conteúdo e mais domínio da personalidade do profissional.

No terceiro modelo os docentes são vistos como semiprofissionais que adquirem competência por meio da experiência. Para este modelo a experiência desperta a realidade crítica dos professores e através da inserção escolar e da convivência com os alunos o professor iria adquirir novos conhecimentos. Nessa modalidade também é minimizada a formação do professor e incentivada práticas escolares para construção de valores culturais e políticos oriundos dessa convivência.

O último modelo fundamenta-se na teoria social crítica pós-moderna, podendo-se dizer que existe uma mudança de perfil do professor transformador. Compreende a formação docente como uma possibilidade de o professor adquirir consciência política e que esta prática está relacionada com a manutenção ou a transformação dos suportes institucionais postos na escola.

Para esse tipo de formação, as habilidades técnicas são consideradas meio e não fins de ensino. A educação está sustentada na pesquisa, o aluno e o professor são autores ativos do seu conhecimento, o que os levam a produzir-se como sujeitos e a valorizar questões sobre o propósito da educação, pois desenvolvem a pesquisa que lhes permite analisar o que eles estão fazendo conjuntamente, com as escolas e com a sociedade. O autor ilustra quando diz:

Se a educação do professor deve fazer alguma diferença real na tentativa de melhorar o ensino e aumentar a consciência emancipatória, ela deve entender e basear-se na intuição prática e conhecimento dos professores. A educação do professor pós-formal deve questionar as práticas existentes do conhecimento no estágio e serviço efetivos dos professores, mas, ao mesmo tempo, respeitá-los e baseá-los nos insights valiosos que possuem. (KINCHELOE, 1997, p.220).

Outro autor que contribui para a temática da formação docente é o professor Antônio Nóvoa (1992). Para o autor o desafio dos profissionais da área escolar é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Segundo Nóvoa (1992) é possível perceber dois modelos de formação de professores: Um modelo estruturante e um modelo interativo-construtivista.

O modelo estruturante tem como base o paradigma tradicional comportamentalista e universal escola. O professor é visto como um receptor de saberes produzido pela academia.

Predomina a lógica organizacional da racionalidade técnica. Com isso não é possível perceber o aluno como atuante em seu processo educacional, visto que nesse modelo o profissional comumente desconsidera a história de vida do educando.

Para o modelo Interativo-construtivista a escola é vista como um lugar de formação. Tem como base a ação reflexiva e investigativa. Levam-se em conta as necessidades dos sujeitos e os seus contextos educativos. Prioriza a racionalidade prática.

A formação é vista como um permanente processo de construção e reconstrução do fazer docente. Não se observa mais a ênfase no professor como indivíduo, mas no profissional da educação que exerce uma atividade de caráter social, e por isso, está escrito numa rede de relações.

Segundo Nóvoa (1992) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Um pensamento que se opõe à base tradicional de que a formação continuada se dá tão somente na instância pessoal, de forma isolada. Conforme o autor, esse trabalho é de ordem coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Por isso, se diz que temos de praticar o que experienciamos.

Um dos principais pontos levantados por Nóvoa (1992) é a construção da identidade de professor. Segundo o autor esse fato é bastante complexo e leva tempo, pois é a soma das experiências, vivências e construções, pessoais e profissionais do indivíduo. Soma-se a isso também as mudanças que acontecem no universo escolar e como isso afeta diretamente o profissional.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma prioridade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Por isso, é mais adequado em falar de processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 1992, p.16).

Portanto, ao se pensar em formação de professores deve-se ter como perspectiva a busca pela identidade, primeiro pessoal e posteriormente profissional, que deve estar intimamente ligada à compreensão destas duas dimensões.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As necessidades específicas dessas modalidades educacionais exigem que busquemos analisar e propor práticas educativas condizentes com a realidade socialmente excludente em que vivemos. Repensar a Educação de Jovens e Adultos é um desafio para aqueles que se propõe na construção de uma educação emancipadora, que considere o ser humano em todas as suas dimensões.

Faz-se necessário reconsiderar nossas práticas, ajustando as ações pedagógicas para promover o efetivo exercício da cidadania e também perceber que a sala de aula constitui-se em um ambiente com diferentes vivências que podem ser aproveitadas para estimular os alunos facilitando e dinamizando as aulas, bem como criando espaços para o desenvolvimento pessoal através de diversas experiências e vivências independente das dificuldades ou limitações que o aluno possa vir a possuir.

A prática de um currículo vivo construído por todos os elementos participantes do ambiente escolar e que viabilizem novas práticas educativas, possibilitarão uma maior aproximação entre esses diferentes sujeitos e o objeto de conhecimento, caracterizando assim uma unificação entre os saberes escolares, os saberes dos professores e os saberes dos alunos.

Assim, é possível compreender o outro, realizar aprendizagens realmente significativas, compartilhando seus anseios, suas dúvidas e desejos. Para Freire, (1996, p.80) “a alegria necessária à atividade educativa é a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos”.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Dados finais do censo escolar 2013 - anexo II**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 20 de maio 2014.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-modernismo**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

LOCH, J.M.P. et al. **EJA: Planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. New York: WCEFA, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948.

SECULT (Secretaria de Educação e Cultura – Salvador - Bahia) - **SABERES EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (SEJA) I – Tempo de Aprendizagem I**. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/> Acessado em: 21/05/2017.

SILVA, T.T. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo. Ação Educativa, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo: a atividade humana como principio educativo**. São Paulo: Libertad, 2011.