

## **DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE SEUS ESPAÇOS, MEMÓRIAS E SUJEITOS**

**Roberta Avoglio Alves Oliveira**

*Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/ Fundação de Apoio à Escola Técnica*

*roberta.avoglio@gmail.com*

### **RESUMO**

O trabalho dialoga com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir do eixo espaço, assumindo que as turmas da modalidade encontram-se nas periferias, marcadas pelo estigma da negatividade, que influencia o imaginário social. Pelo eixo memória, com contribuições das pesquisas no campo, destaco que sua oferta é necessária para garantir o pagamento de uma dívida social a quem teve o direito à educação foi negado. Para pensar o eixo sujeitos, dialogo com a perspectiva de que embora o/a aluno/a não tenha se apropriado de determinados conteúdos, isso não inviabiliza sua leitura de mundo e, portanto, esta deveria integrar o currículo da EJA, valorizando, problematizando e ressignificando os saberes de seus/as alunos/as.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Educação Permanente, Educação como direito.

### **Introdução**

Este trabalho se propõe a refletir em que medida os eixos espaço, memória e sujeitos dialogam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao pensar sob a perspectiva do eixo espaço, considerando que as turmas de EJA encontram-se nas periferias ou acessadas por moradores/as delas; me apoio em FARIA FILHO (2009) para pensar nos discursos em torno da descrição de território a partir de uma intencionalidade, sendo invenções em nome de um projeto.

Ao pontuar a periferia como o lugar da falta, destacando amplamente seus aspectos negativos, quase como que se fosse culpa de seus moradores, cria-se um imaginário social considerando apenas este aspecto.

A partir das contribuições de ARROYO (2006) proponho um diálogo acerca dos lugares que vem sendo reservados às classes populares brasileiras e políticas a ela destinadas.

Não nego os aspectos negativos que a negligência do poder público submete a periferia, todavia, pouco se dá notoriedade aos aspectos positivos como a cultura local, suas resistências, seu empreendedorismo, sua organização.

Para pensar no eixo memória, sem qualquer pretensão construir um trabalho voltado para a história da educação de adultos e jovens, pontuo alguns dados históricos do país que impulsionaram sua trajetória.

Com apoio de FÁVERO (2009) e do Parecer CNE 11/2000, reflito sobre os objetivos iniciais e os sentidos que estavam presentes nos primeiros programas de Estado voltados para garantir a escolaridade de alunos/as adultos/as e jovens, que culminaram na estruturação do ensino supletivo e suas práticas compensatórias, até os dias atuais quando ganha destaque a EJA, que é muito mais que uma nova nomenclatura. Ela traz a perspectiva de respeito ao/a aluno/a como um/a cidadão/ã, portanto procura assegurar a educação como um direito, propondo práticas voltadas para as demandas desses/as e organizada independente de divisões etárias.

No último eixo, que se relaciona com sujeitos, a partir das pesquisas no campo, proponho uma reflexão quanto à multiplicidade de sujeitos que compõem as turmas de EJA e a necessidade de ganharem centralidade na construção desse currículo. Busco apoio em FARIA FILHO e BERTUCCI (2009) para propor um diálogo entre os saberes dos/as alunos/as e os saberes escolares.

Considerando que o público da EJA que é formado por sujeitos com trajetórias que se aproximam e se distanciam; estão no mundo do trabalho, constroem representatividade em sua comunidade, administram suas famílias. Enfim, são homens, mulheres, jovens, idosos/as, trabalhadores/as, aposentados/as, pais, mães, avós/ôs, que exercem suas cidadanias mesmo sem escolaridade, portanto, o ideal de escola redentora, não se sustenta com esse/a aluno/a, visto que já experimentou o mundo para além dos saberes escolares. Assim, assumo ser importante pensar em um currículo vivo, que dialogue com as suas demandas e considere suas vivências.

## **Ressignificando o território da EJA: por um olhar para além das marcas da exclusão**

Ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preciso considerar que os/as alunos/as matriculados/as na modalidade são oriundos/as das classes populares<sup>1</sup>, portanto, o direito à escolaridade foi negado para esse segmento da população, formado por um contingente de cidadãos/ãs que não concluíram sua escolaridade ou mesmo não tiveram acesso a ela em função das desigualdades de oportunidades de nosso país.

Uma vez que as turmas de EJA são formadas por alunos/as das classes populares, os locais onde esta modalidade é oferecida estão situados nas periferias ou ainda que se encontre fora dela, os sujeitos que a acessarão, em geral, terão esse território como origem.

Esse dado não é neutro, não ocorre ao caso e nos faz refletir sobre os motivos de se encontrarem na EJA e as nuances dadas a esta dentro do sistema escolar brasileiro.

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (...) Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. (ARROYO, 2006, p.221)

A condição a qual é submetida a periferia, com poucos investimentos em infraestrutura e encolhimento da atuação do Estado, se refletindo na negação de direitos, não está posta de forma natural; o território e as representações em torno dele são construídos historicamente.

Portanto, às classes populares e, por consequência, seus espaços, tem sido destinados a segregação, as desigualdades sociais ainda tão fortes em nosso país, que estão a serviço da manutenção do *status quo*. A imagem simbólica que se constrói em torno da periferia e de seus moradores, baseada na carência, destacando apenas aspectos negativos das relações sociais dinamizadas naquele espaço podem auxiliar a justificativa do tipo de escola oferecida, sobretudo para aqueles/as que necessitam retomar seus estudos.

Se entendermos que a idéia de região faz parte de estratégias de mobilização política, de homogeneização cultural, de produção de identidades e, por fim, de classificação social, é preciso que nós, pesquisadores, nos aproximemos com mais cautela da mesma. Ou, dizendo de outra forma, quando todo o

<sup>1</sup> Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Ano 2007 (aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional). Acesso: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41864.pdf> em 15/12/2016

léxico mobilizado para adjetivar(e, geralmente, contrapor) as distintas "regiões", tais como arcaicas/modernas, rurais/urbanas, centrais/periféricas, atrasadas/adiantadas, dentre outras, é, ele mesmo, objeto das nossas mais apaixonadas discussões, então, o substantivo que elas adjetivam não pode ficar de fora de nossa inquirição. (FARIA FILHO, 2009, P. 63)

Apenas pontuar o território da EJA como espaço de formação para sujeitos oriundos das periferias, não nos ajuda a avançar em prol de uma educação comprometida com a justiça social. Precisamos refletir sobre a complexidade de relações que estão postas, superando o destaque apenas em torno de negatividades.

(...) entendo que talvez devêssemos lidar com a noção de região, não como uma realidade a qual vamos estudar, mas como o processo e o resultado de operações políticas e, por que não, acadêmicas, que fundam essa mesma realidade e condicionam o modo de seu entendimento. Ou seja, a região é, ela também, uma representação e uma prática cultural por meio das quais (e nas quais) determinados fenômenos e posições são produzidos, os sujeitos são identificados e ganham visibilidade e as nossas instituições são criadas e mobilizadas para a ação social e política. Ou seja, a região é, de certo modo, uma invenção. (FARIA FILHO, 2009, P. 63)

Evidentemente, não se pretende negar todas as injustiças sociais, políticas e econômicas as quais a periferia é submetida. O Brasil é um país marcado por inúmeras assimetrias sociais, por isso, para as classes populares o acesso a direitos básicos como educação, saúde, segurança, são historicamente negligenciados pelo poder público.

Entretanto, na medida em que nos detemos na reprodução de discursos homogeneizadores em torno da periferia, evidenciando apenas aspectos negativos, silenciemos outras possibilidades de significação daquele espaço, que também é território de lutas, resistências, de produção de cultura.

### **Memórias da educação de jovens e adultos: construindo novas possibilidades**

As experiências que se dedicavam à oferta de educação para adultos não são recentes, contudo, a partir da década de 1940 elas ganham força como um projeto de Estado (FÁVERO, 2009).

Com o crescente processo de industrialização pelo qual o Brasil passava neste período, tornou-se necessário que a população se integrasse ao projeto de país moderno, urbano e civilizado que pretendia-se criar. Entretanto, os 56,1% <sup>2</sup> da população com 15 anos ou mais considerada analfabeta em 1940, comprometia tais planos.

A oferta de escolaridade para esse percentual da população contemplava tanto as demandas populares que reivindicavam acesso à educação formal quanto as demandas de mercado. Na efervescência deste momento, as experiências de educação para adultos, antes tímidas e, em sua maioria, filantrópicas, tornam-se mais amplas sob o incentivo do Governo Federal.

Algumas propostas ganharam maior notoriedade na área de educação de adultos, dentre essas: *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)* que se inicia em 1947 e termina em 1950. A partir dela, o Governo Federal começa a estimular a oferta de educação para adultos e jovens, mas sem preocupar-se com a formação crítica, detendo-se em instrumentalizá-los como mão de obra para o mercado de trabalho. O foco do trabalho tinha uma perspectiva assistencialista e compensatória, se dedicando a aprendizagem da leitura, escrita e cálculos; *Movimento de Cultura Popular* (1962), que tem como referência o educador Paulo Freire e sua equipe, cuja proposta baseava-se na formação a partir da cultura local, questionando a prática pedagógica da escola tradicional e comprometendo-se com a mudança das estruturas sócio econômicas a partir da formação crítica dos alunos. (FÁVERO, 2009)

Com a ascensão da ditadura militar, as propostas do *Movimento de Cultura Popular* são extintas; embora existissem alguns núcleos de resistência, as políticas públicas voltadas para escolaridade de adultos, se afastam desta perspectiva e voltam-se para o viés enciclopédico, de formação mais objetiva, comprometida com o mercado de trabalho.

O *Mobral (movimento brasileiro de alfabetização)*<sup>3</sup> ganha destaque nesse período, indo de encontro ao tipo de formação proporcionada aos adultos e jovens, voltando-se para o ensino elementar, focado na aprendizagem funcional.

Com a promulgação da LDB 5692/71 aparece um capítulo específico destinado ao Ensino Supletivo (artigos 25 ao 28), que trazia a organização da escolaridade de jovens e

---

<sup>2</sup> Fonte: Mapa do Analfabetismo no Brasil – Inep. Acesso: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/249/mapa-do-analfabetismo-no-brasil-inep.html> em 01/12/2016

<sup>3</sup> Criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante a ditadura militar com ênfase na alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos com controle do Governo do que deveria ser ensinado.

adultos, assumindo sentidos que estarão presentes até os dias atuais nas práticas pedagógicas. O discurso apoiava-se na culpa da não escolaridade no sujeito, ignorando as implicações da organização da sociedade em sua vida.

Os currículos propostos, não dialogavam com os saberes e experiências dos alunos/as; baseando-se na carência, influenciariam no olhar que a sociedade debruçaria a esse público.

FARIA FILHO e BERTUCCI (2009) nos ajudam a refletir o tipo de educação que julgava-se ser as classes populares merecedoras. Foram tempos sombrios, quando ignorava-se que a população afastada da escola estava novamente sendo excluída de sua escolaridade; antes, pela dificuldade do poder público assegurar que pudesse estudar na idade certa e, uma vez reinseridas no sistema, acabavam sendo sujeitadas a uma releitura aligeirada da escola regular, que por vezes podiam segregá-la novamente.

Assim, uma história da educação que negligencie a história das tradições e dos costumes que conformam as práticas formativas, que tensionam com as práticas escolares e são com elas combinadas, estará deixando de lado uma dimensão que diz respeito ao núcleo do processo de escolarização. Se, por um lado, tal história não pode, nostalgicamente, reafirmar a existência de um certo modo, mais puro e autêntico, de vida das camadas populares no Brasil (e no mundo), o qual teria sido abandonado ou negligenciado pela escolarização, por outro, não pode deixar de ser uma denúncia contundente do desprezo e do desdém com que a cultura das camadas mais pobres foi, via de regra, tratada pelas elites, defensoras da escolarização. (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p. 16)

As avaliações aparecem com papel de destaque no Ensino Supletivo como forma de assegurar que os saberes escolares foram apreendidos. A nomenclatura ensino, explicita sua vinculação com demandas escolares, sem preocupação com práticas cotidianas de vida ou problematizações de questões relacionadas às experiências dos/as alunos/as.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), em contrapartida, é uma proposta completamente diferente do Ensino Supletivo, indo de encontro às discussões internacionais que militavam em torno da educação de jovens e adultos como um direito, que precisava ser garantido pelos governos.<sup>4</sup>

Na Constituição Federal de 1988, Educação de Jovens e Adultos, passa a ser a nomenclatura utilizada oficialmente a partir desse documento, embora o termo já circulasse entre os movimentos que debatiam o campo. Essa perspectiva, reconhece sua oferta como um direito para todos/as aqueles/as a quem foi negado a possibilidade de estudar. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/96) a EJA é publicada como uma

---

<sup>4</sup> Pesquisar CONFINTEA's (Conferências Internacionais de Educação de Adultos)

modalidade da Educação, com características próprias e objetivos preocupados com a formação dos/as alunos/as para além da transmissão de conteúdos.

A aprovação do parecer CNE 11/2000<sup>5</sup> é considerada um marco para a modalidade, uma vez que, organiza seus objetivos considerando sua oferta como compromisso com o pagamento de uma dívida social para aqueles/as a quem não foi assegurada a possibilidade de escolaridade na idade certa.

“(…) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.” (BRASIL, 2000, p.05).

O documento aponta três funções principais (reparadora, equalizadora e qualificadora) que devem embasar o trabalho com a EJA, procurando romper com a perspectiva da educação compensatória e comprometida com o mercado de trabalho, que alicerçava o Ensino Supletivo.

A *Função Reparadora*, reconhece as dificuldades que os sistemas de ensino enfrentaram e ainda enfrentam para garantir o acesso e a permanência de alunos/as na escola, portanto, garantir a possibilidade de retomada dessa escolaridade está comprometida com a promoção de justiça social.

(…) a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2000, p. 07).

Reconhecendo que as assimetrias sociais do nosso país, influenciam a oferta de escolaridade ou continuação dessa para alunos/as das classes populares, a *Função Equalizadora*, destaca a necessidade de adequações da oferta, da organização, do currículo proposto para a EJA, não no sentido de empobrecer a formação, mas de garantir uma educação comprometida com as necessidades de seu público

Sobre a função reparadora destacamos

---

<sup>5</sup> [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)

(...) Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (BRASIL, 2000, p. 10)

A *Função Qualificadora* destaca a importância de reconhecer que o mundo do trabalho, seja este formal ou informal, faz parte do cotidiano de muitos/as alunos/as e portanto, esse debate deve ser estimulado, mas com a problematização das relações de trabalho presentes na sociedade e não como formação para o mercado.

(...) Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora.<sup>13</sup> Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 11)

Os sentidos que permeiam a EJA e uma aprendizagem mais instrumental, sempre encontraram-se em disputa; embora os documentos oficiais não se relacionem com as propostas de educação supletiva, não há o rompimento total de uma prática para construir outra.

Ao trazer essa trajetória da educação para jovens e adultos o Brasil não proponho uma linearidade histórica, mas reavivar um pouco da memória do campo, que influenciam as políticas públicas e as práticas em torno delas.

### **Por um currículo vivo: o diálogo entre a escola e os sujeitos da EJA**

Os/As alunos/as da EJA são sujeitos históricos atuantes em suas comunidades: são trabalhadores, são homens, são jovens, são mulheres, são idosos/as, são adolescentes enfim; ainda que vivamos em uma sociedade extremamente excludente em alguma medida esses sujeitos exercem a sua cidadania e o seu protagonismo e não foi à escola a permitir essa atuação no mundo nem mesmo a leitura que fazem deste.

Dadas as especificidades da EJA, propostas curriculares ou práticas pautadas em concepções que se aproximam com os currículos da escola regular tradicional, não contemplam seu público.



A seleção de determinados saberes em detrimento de outros ocorre em virtude das disputas de poder que se encontram na sociedade; eleger determinados conhecimentos como certos desvaloriza outros.

Em geral os conhecimentos considerados válidos são aqueles propostos pelas classes dominantes, os saberes que divergem desses quando aparecem entram no currículo de forma pontual ou mesmo de modo exótico, sendo desconsiderados como válidos para a formação dos alunos/as. Esse tipo de atitude não é neutra, fruto de um projeto de mundo que deseja impor às classes populares uma forma de vida ligada aos interesses daqueles grupos que detêm o poder econômico.

Entendendo currículo como sendo processo de constante construção de cultura, onde são negociados sentidos e há disputas no que se refere a como será organizado, é importante dialogar com as vivências dos/as nossos/as aluno/as. Compreender essa forma de organização curricular nos faz refletir sobre o importante papel da escola às classes populares na resistência à reprodução social.

FARIA FILHO e BERTUCCI (2009) nos convidam a repensar a escola como hoje se estrutura, afastada das demandas dos alunos.

(...) a crítica radical à escola poderia trazer em seu bojo a possibilidade de se pensar uma outra escola, não apenas onde o mestre se descubra, ele também um aprendiz, mas que dialogue de forma mais aberta e menos preconceituosa com as outras experiências dos alunos e alunas. Talvez essa fosse uma escola que tivesse um ímpeto menos escolarizador em relação às outras culturas e experiências e abandonasse a utopia racional-iluminista de uma formação integral; o que seria muito bom para a escola, para os professores, para os alunos e, em consequência, para o conjunto da sociedade, já que, assim, poderíamos pensar sempre na ação conjugada da escola com as demais instituições sociais na formação dos sujeitos. (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p. 22).

Por isso, a importância de considerar que os currículos de EJA precisam se estruturar a partir da pluralidade, dialogando com situações do cotidiano dos/as alunos/as, contemplando o mundo do trabalho, da vida familiar, da relação com o meio ambiente, práticas culturais, ampliando sua forma de participação social, sem determiná-la.

Não nego que há saberes que a escola ensina e que são necessários, mas a não aprendizagem desses não inviabiliza a vida dos sujeitos. Certamente a falta de algumas habilidades, em geral, proporcionadas pela escola, como o caso da alfabetização tocam duramente na autoestima, na cidadania e nas formas de se relacionar dos sujeitos, entretanto, não os incapacita a dialogar com o mundo.

A concepção supletiva e compensatória que marcou as primeiras experiências de oferta de educação para jovens e adultos no Brasil não dá conta de todo dinamismo presente na sala de aula de EJA, que precisa assegurar o pagamento da dívida social a seus/as alunos/as, ao mesmo tempo que os auxilia a repensar a estrutura social tal como está posta.

## **Reflexões finais**

Pensar sobre a EJA nos faz refletir sobre as formas de constituição da sociedade brasileira ainda tão marcada por processos de exclusão; ao longo do texto procurei refletir sobre os eixos espaço, memória e sujeito dentro da modalidade.

O eixo espaço nos convida a refletir sobre a relação entre as salas de aula da EJA, as periferias e as classes populares

A periferia, sem dúvida nenhuma, em nosso país, é pela negligenciada pelo poder público, entretanto, a partir dos referenciais de FARIA FILHO (2009) aponto a intencionalidade em criar um imaginário que evidencia aspectos negativos e silencia outras formas de manifestação e, em alguma medida, naturaliza uma condição que na verdade é construída socialmente e que ainda massacram as classes populares.

A partir dos estudos sobre o campo, assumo que é necessário identificar o território da EJA como a Periferia, mas avançando de modo a problematizar essa construção intencional que influencia os olhares da sociedade sobre esse espaço e, por consequência, as políticas públicas do campo.

A partir do eixo memória, com a contribuição da História, pontuo alguns acontecimentos sociais que influenciaram as políticas públicas de educação. Sendo assim, fatos que marcaram a História do Brasil, vão orientar as formas de organização da educação de adultos que, inicialmente, estava a serviço do projeto de país moderno e civilizado e a escolarização desse segmento da sociedade aparece como colaboradora para essa concretização.

Posteriormente, destaco algumas mudanças que julgo significativas para situarmos o campo, deslocando as práticas pedagógicas antes associadas a um viés compensatório, estigmatizando alunos/as como pertencentes a uma categoria inferiorizada de estudantes para a perspectiva de educação como um direito.

Para finalizar, no eixo sujeito, assumo o pressuposto de que a Educação de Jovens e Adultos nunca foi homogênea, de relações pacíficas, uma vez que é formada por uma multiplicidade de sujeitos. Entretanto, ao mesmo tempo, há convergências entre suas histórias de vida, na medida em que seus/as alunos/as sofreram com a perversidade dos processos de exclusão existentes na sociedade e que são reproduzidos dentro do contexto escolar.

Os saberes escolares voltam-se para desvalorizar os conhecimentos dos/as alunos/as das classes populares, por isso, a EJA, nos aponta um caminho de aproximação com suas demandas, de modo a construir um diálogo que possibilite aprendizagens significativas e transformadoras.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: MEC/BRASIL **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. Cap. 5, p. 221-230.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator)**. [S.l.]. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71)**. [S.l.]: [s.n.]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: nov 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). [S.l.]: [s.n.]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL, I. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - ASPECTOS COMPLEMENTARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41864.pdf>>.

BRASIL/INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil – Inep. Disponível em: <Acesso: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/249/mapa-do-analfabetismo-no-brasil-inep.html>>.

FARIA FILHO, L. M. D. História da Educação e História Regional: experiências, dúvidas e perspectivas. In: MENDONÇA, A. W. C. P. E. A. ( ). **História da Educação: desafios teóricos e empíricos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 55-66.

FARIA FILHO, L. M. D.; BERTUCCI, L. M. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. **Currículo sem fronteiras**, 9, jan-jun 2009. 10-24. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/1->

fariafilho-bertucci.pdf>. Acesso em: 18 novembro 2016.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, J. P. E. I. B. D. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009. p. 9-21.