

## **A EJA FRENTE AO ENIGMA DAS IDADES: DECIFRÁ-LO OU SER POR ELE DEVORADO?**

Letícia Carneiro da Conceição – UFPA

Luiza Nakayama - UFPA

### **I- Educação de Jovens e Adultos: infância e maturidade**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem passando, desde meados da década de 1990, por um acentuado processo de rejuvenescimento em termos de faixa etária média de seus sujeitos. Este fenômeno pode ser percebido empiricamente, por meio dos dados oficiais (especificamente o Educacenso<sup>1</sup>) e provenientes da literatura (GUIMARÃES, 2009; NASCIMENTO, 2002, 2006, 2008; BEATRICI, 2009; SOUZA et al., 2012).

Ainda que as origens da EJA no Brasil remontem ao início do séc. XX ou mesmo antes<sup>2</sup>, podemos citar que ocorriam ações descontínuas e superficiais, constituídas por combates sazonais ao analfabetismo, com caráter compensatório e exames supletivos como mecanismos de certificação. A educação de adultos era vista como uma extensão e democratização da escola formal, principalmente para as áreas rurais (GADOTTI, 2002). A superação destas abordagens remonta ao fim da década de 1950, com o trabalho de Paulo Freire trazendo o conceito de emancipação por meio de uma educação que chamará de libertadora.

Paulo Freire constitui um marco na educação de jovens e adultos brasileira, cuja trajetória foi iniciada nos anos de 1960, com os Movimentos de Educação Popular. Entretanto, o legado de Freire perpassa pelas políticas públicas, pelos movimentos sociais e pelas práticas escolares. (OLIVEIRA, 2012, p. 1).

Embora concorrendo com o conceito de educação de adultos como “educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (GADOTTI, 2002, p. 35) conduzido pelo regime militar brasileiro, a concepção freireana permanece. E, mesmo ao longo do período de ditadura militar,

---

<sup>1</sup> Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Educacenso é uma “radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro”, segundo sua apresentação institucional. Compreendendo dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, das redes públicas (federal, estaduais e municipais) e privada, é base para a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e para o planejamento da distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. O sistema é inteiramente eletrônico, baseado na internet, sendo esta sua forma de construção e acesso.

<sup>2</sup> Alguns autores, como Gomes, referem ações de educação de adultos desde a colonização brasileira (GOMES, 2005, p. 27).

com a concepção funcionalista se materializando em programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a concepção freireana prevalece. Com a redemocratização, enfim, ela se institucionaliza.

Por se contrapor às teorizações e práticas burguesas sobre educação, ensino e qualificação profissional, por estabelecer relações entre o proletariado e a ciência, cultura e educação e também por propor uma transformação social a partir de uma educação voltada à formação integral do homem, as proposições de Freire (bem como o de seus antecessores e sucessores nas teorias que, majoritariamente, fundamentam a EJA) são derivadas da perspectiva crítico-dialética do materialismo histórico<sup>3</sup>. Freire, especificamente, possui também forte influência do existencialismo cristão e do culturalismo<sup>4</sup>.

Independente do aporte teórico que a fundamenta, contudo, a EJA atende uma clientela que, por razões e motivações socialmente diversificadas, não cursou a Educação Básica dentro do tempo considerado “regular”. Esta modalidade de ensino é ainda hoje norteadada por diretrizes que visam a inserir o aluno, de modo mais efetivo, inclusive em suas relações de trabalho, no contexto socioeconômico que integra. (BRASIL, 2007).

Sendo assim, a EJA possui um caráter acentuadamente político, estabelecendo conexões com a Educação Popular,

(...) na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. (...) A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. (...) Educadores e grupos populares descobriram que a Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância: refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. (FREIRE, 2002, p. 15).

Este caráter popular, então, sobressai e ultrapassa outros determinantes:

A Educação de Jovens e Adultos se inscreve no universo da chamada “Educação Popular” e, como tal, tanto pode derivar de iniciativas estatais ou particulares, conservadoras ou transformadoras, porque sua substância e

---

<sup>3</sup> Não estamos pressupondo a existência de uma pedagogia comunista coesa e única e sim evidenciando aspectos da proposta pedagógica socialista, surgida no séc. XIX, bem como das proposições acerca da educação, ensino e formação profissional presentes na obra de Marx e Engles e, finalmente, das práticas implementadas com a Revolução Russa. (LOMBARDI, 2006).

<sup>4</sup> Embora não seja o desiderato de nosso trabalho, um aprofundamento maior sobre esta relação se encontra em PAIVA (1979).

centralidade estão no atendimento das camadas populares. (ROMÃO, 2002, p. 54).

Desta forma, o aporte teórico crítico-dialético é o que, tradicionalmente, subsidia as discussões sobre esta modalidade de ensino, desde a segunda metade do séc. XX. Na perspectiva dessa teorização, os sujeitos da EJA são indivíduos predominantemente pertencentes às classes desfavorecidas em termos socioeconômicos, trabalhadores com consciência da importância da escolarização e identidade coletiva marcada pela própria experiência de classe. Em termos de faixa etária, portanto, seriam adultos e jovens com idade compatível a quem abandonou a escolarização dita regular, passou anos afastado dela e agora retorna os estudos, via suplência. Sendo seus sujeitos os excluídos do processo de escolarização tradicional, pensar em uma educação que os inclua é pensar em uma educação politicamente engajada, comprometida com a inserção social desta classe que será chamada de “oprimidos”. Pelas categorias do materialismo histórico, com ênfase na perspectiva econômica, é a atividade produtiva que dá sentido ao homem. Nas palavras de Álvaro Vieira Pinto, precursor de Paulo Freire:

O adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. Existencialmente, o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana. O homem é produto do seu trabalho (...), o adulto é por conseguinte um trabalhador trabalhado (...) só subsiste se efetua trabalho (PINTO, 2010, p. 82).

É a mesma atividade produtiva, também, que explica a necessidade de sua escolarização: “(...) na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque em verdade eles já estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada” (PINTO, 2010, p. 84).

A partir da obra destes autores, o perfil que pode ser traçado dos sujeitos da EJA é de pessoas mais velhas, oriundas da classe trabalhadora e que não puderam, por uma infinidade de motivos, frequentar a escola no tempo dito regular:

A formação proporcionada pelo Curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA – é direcionada desde a sua concepção original, principalmente para aqueles alunos que não tiveram oportunidade de concluir a formação básica durante a faixa etária ou a idade própria, que corresponde à frequência, hoje obrigatória, do ensino regular. Dessa forma, é uma modalidade de ensino estruturada com ações pedagógicas voltadas para as necessidades da demanda social em educação que por inúmeros e distintos fatores intervenientes, ficaram à margem do processo de escolarização. (SOUZA et al., 2012, p. 2).

Matriculando-se e frequentando a EJA, no entanto, estão hoje uma quantidade cada vez maior de adolescentes recém-excluídos da modalidade regular de ensino que desaguam, pela defasagem idade/série, na suplência. Formam-se, aí, os grupos intergeracionais que vão integrar a EJA, trazendo em seu bojo suas especificidades (OLIVEIRA, 2012).

Compreender este novo perfil da EJA implica transpor análises que embasaram sua constituição, bem como reconhecer as peculiaridades do momento transicional vivido na contemporaneidade. Implica também buscar teorizações que sejam condizentes com esta nova empiria.

O aporte teórico pós-crítico surge, então, na tentativa de não apenas de compreender o “fenômeno da juvenilização”, mas primordialmente atingir os objetivos da pesquisa, de contribuir com subsídios para reflexões teóricas e epistemológicas referentes à EJA, por meio de discussão, reflexões, debates e posicionamentos relacionados à “juvenilização” desta modalidade de ensino.

Assim, não pretendemos explicar o porquê deste quadro situacional, nem criticar a juvenilização de seus sujeitos por ter alterado a identidade outrora posta na EJA<sup>5</sup>. Nosso intento é analisar o fenômeno da juvenilização por meio do conceito foucaultiano de genealogia<sup>6</sup>.

Esta abordagem é um tipo especial de história, que não busca a origem de nenhum objeto e sim a descrição de uma gênese no tempo, mas escutando a história em seu próprio funcionamento e materialidade. Ela tem na busca deste o *a priori* histórico o seu maior compromisso, sendo “um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2011, p. 59).

---

<sup>5</sup> Nas palavras de Beatrici (2009, p. 54), “os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar.”

<sup>6</sup> Trata-se, na verdade, de um conceito nietzschiano apropriado por Foucault, que explicitou seu compromisso com este método, fazendo abordagens genealógicas sobre seus objetos de investigação.

A genealogia, portanto, “não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos (...); ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam” (FOUCAULT, 1998, p. 35).

Buscando a exterioridade do acidente e não conceitos definitivos acerca da verdade e do ser, a genealogia vai mapeando as *ascendências*<sup>7</sup> para criar condições para a *emergência*<sup>8</sup> daquilo que se busca.

## II- Embaralhamento das idades: Os grupos intergeracionais

Passemos, então, ao presente que, pelas categorias da genealogia foucaultiana, precisa ser entendido como etapa no processo de confronto de forças opostas e tensões de poder e não como resultado final de uma suposta evolução histórica ou um tribunal do passado.

Neste presente, temos nas salas de aula da EJA os sujeitos delineados nas teorizações já vistas. Seriam os “adultos maduros”<sup>9</sup>, predominantemente trabalhadores que por motivações diversas não frequentaram a escola na idade escolar regular, porém, retornam os estudos, comumente pelas exigências da própria vida profissional.

A partir da década de 1990, no entanto, com a forte influência do neoliberalismo nas políticas educacionais<sup>10</sup> e a expansão e universalização da oferta (MELLO, 1993) vem se tornando cada vez mais expressiva a presença dos “jovens adultos”, adolescentes que não necessariamente abandonaram a escola, porém, por questões de defasagem idade-série, acabam se encaminhando à EJA. São os exatamente os “grupos intergeracionais” anteriormente citados.

Ambos são grupos sociais altamente heterogêneos, caracterizados pela diversidade: sociocultural, física, profissional, econômica etc. Também exibem concepções distintas de escola, resultante das próprias vivências. Os adultos maduros apresentam-se, geralmente, menos familiarizados com o ambiente de sala de aula, porém, revelam-se muito mais conscientes das

---

<sup>7</sup> “entendida como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional” (VEIGA-NETO, 2011, p.59-60).

<sup>8</sup> Análise do ponto e da lei do surgimento de algo, “a emergência se produz sempre em um determinado estado das forças” (FOUCAULT, 1998, p. 27).

<sup>9</sup> Termo cunhado por Alvares (2010) para designar os alunos da EJA de faixa etária mais elevada, em contraposição aos “jovens adultos”, designação dada pela autora aos alunos cuja média etária é mais baixa.

<sup>10</sup> Veiga-Neto (2011, p. 69), citando Foucault, vai dizer que “é preciso entender a noção contemporânea de ‘educação como direito’ nesse quadro de referência, num Estado que é, ‘ao mesmo tempo, individualizante e totalitário’. Disso resulta a ampliação do papel conferido à escola como instituição de regulação social, de modo que o deslocamento neoliberal a que hoje se assiste – da ‘educação como direito’ para a ‘educação como mercadoria’ – terá implicações que vão além do que as análises marxistas costumam apontar”.

razões de estarem ali. Por sua vez, muitos dos jovens adultos, recém-excluídos da educação regular, conviveram com a escola contemporânea, afetada por problemáticas como violência e falta de maior inserção social, experiência que pode estar na base das atitudes de indisciplina e transgressão apresentadas por alguns deles.

Muitos dos adultos maduros, ao contrário, deixaram de estudar décadas atrás e trazem uma representação de instituição escolar correspondente aos moldes tradicional, que significa basicamente para o aluno: postura de reverência e respeito às autoridades superiores sem abertura para questionamentos, bem como uma atitude mais passiva nas aulas expositivas, na qual – imagina-se – devem ocorrer as transmissões de conteúdo (ALVARES, 2010).

Na descrição de Beatrici:

O primeiro grupo (adulto/rural) vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo (adolescente/urbano) mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Esses jovens carregam consigo o estigma de aluno-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes do ensino supletivo e de alfabetização de jovens e adultos e se tornam grandes desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e de expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. (BEATRICI, 2009, p. 54).

Em comum, estes dois grupos etários vivenciam sensações de inadequação ao ambiente escolar, que motivou suas exclusões da educação regular, não raro por conta de frequentes reprovações. E ambos os grupos, cada qual por suas razões, também almejam o reconhecimento e a valorização social tanto pela conclusão da Educação Básica, quanto pelas necessidades relacionadas ao mundo do trabalho.

Esta dinâmica vem afastando cada vez mais a EJA de suas definições iniciais, uma vez que este processo de “juvenilização”, percebido empiricamente e também nos dados oficiais e na

literatura, vem se acentuando a cada ano. Numericamente, o grupo dos jovens adultos ou adolescentes urbanos matriculados na EJA vem crescendo em todo o país.

Descritos como velhos na teoria, apresentando-se como novos na empiria... Quem seriam, então, estes novos sujeitos? Como decifrar este enigma das idades posto pela esfinge da EJA?

### **III- “Significações metafóricas concernentes aos estados da condição humana”**

Personagem da trilogia de Sófocles, o herói grego Édipo embaralha em si idades e gerações. É abandonado recém-nascido por seus pais biológicos, quando eles descobrem a profecia que diz que aquela criança matará o pai e desposará a mãe. O bebê sobrevive e é criado por pais adotivos até ter contato, já adulto, com a mesma profecia. Desconhecendo sua origem e tentando fugir de seu destino, ele acaba por vagar sem rumo até se envolver em uma briga e matar, sem saber, o rei de Tebas, cidade assolada por uma peste imposta pela Esfinge. A proposição a ser decifrada (“Há um bípede sobre a terra e quadrúpede, de uma voz, também trípode”) refere-se, ela própria, à condição humana, ao envelhecimento, às idades. O homem adulto, bípede, é também o bebê quadrúpede e o ancião trípode. Resolvendo o enigma – nas palavras do herói: “eu, que de nada sabia, silencieei a terrível Esfinge; e (...) a razão que me deu a solução” – e salvando a cidade, Édipo torna-se rei e casa com a rainha viúva, cumprindo a profecia da qual fugia. Esposo da mãe e irmão dos filhos, Édipo decifrou o enigma das idades, mas não o seu próprio enigma.

(...) poder-se-ia apreciar a composição sofocleana desta cena inaugural do desfecho trágico da história de Édipo antes pelo alcance próprio de suas significações metafóricas concernentes aos estados da condição humana. Se assim discernirmos a cena por esta outra perspectiva, o apelo do sacerdote de Zeus, a (co)mover a atenção do olhar e a diligência do espírito de Édipo pela percepção da comunidade (tebana) humana suplicante diante dele, ter-se-ia, na trama narrativa sofocleana do mito de seu destino, uma alusiva reiteração da contemplação do enigma da Esfinge: as imagens do ser de quatro, três e dois pés! Consideração narrativa de um princípio enigmático de consecução desse destino que novamente defrontaria a distintiva potência heróica de Édipo - a excelência de sua ciência visual - ao desafio de uma reiterada ação salvadora comunitária. (PIRES, 1999, p. 139).

A tensão do novo se erguendo do velho aparece em Nietzsche, para quem Édipo é um exemplo da serenojovialidade<sup>11</sup> grega:

Em face do velho, atingido pelo excesso de desgraça, que, a tudo quanto lhe advém, é abandonado como puro sofredor – ergue-se a serenojovialidade sobreterrena, que baixa das esferas divinas e nos dá a entender que o herói, em seu comportamento puramente passivo, alcança a sua suprema atividade, que se estende muito além de sua vida, enquanto que a sua busca e empenho conscientes apenas o conduziram à passividade. Assim vão-se desatando lentamente, na fábula de Édipo, os nós processuais inextricavelmente enredados aos olhos dos mortais – e a mais profunda alegria humana nos domina diante dessa divina contraparte da dialética. (NIETZSCHE, 2007, p. 61).

Assim, podemos nos perguntar quais seriam estas significações metafóricas por trás do enigma das idades na EJA? Como desatamos seus nós processuais?

Bárcena, ao falar da educação como uma saída para o exterior, sugere a existência de uma corrupção pedagógica da juventude, uma vez que esta saída estaria sendo bloqueada para os jovens:

Estoy planteando la idea de la educación como salida hacia un cierto exterior y, al mismo tiempo, las diferentes formas de bloquearse o de desviarse, incluso de corromperse. He hablado, pues, de la educación como de una fuga bloqueada; un punto ciego. Y he introducido en mi argumento cierta idea de una posible corrupción de los jóvenes, como algo pedagógicamente viable (...) Ahora la corrupción de los niños y de los adolescentes se hace por motivos pedagógicos. A los niños hay que escolarizarlos para que aprendan qué es lo real y así sepan diferenciar entre realidad y fantasía. Y a los adolescentes, para los que «todo es falso», hay que re-escolarizarlos para que entren en razón y abandonen su injustificada rebeldía (...) La corrupción de la juventud, en los términos de una corrupción pedagógica, sugiere entonces el proceso consistente en minorizar al aprendiz: impedirle salir al mundo, romper los lazos y las ataduras, es decir, impedir que se emancipe. (BÁRCENA, 2012, p. 11-12)

---

<sup>11</sup> Termo criado para tradução do original *griechische Heiterkeit*, conceito que alude à suposta vocação natural dos gregos para a harmonia e a alegria, remontando ao XX de Platão.



Seria esta falta de emancipação exatamente uma falta de maioria? Aprofundando a relação entre autonomia e educação<sup>12</sup>, Adorno (1995, p. 169), citando Kant, diz que “esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade”. Maioridade, então, representaria a autonomia – conceito muito caro às teorizações freireanas, basilar inclusive para suas delimitações dos sujeitos da EJA.

Adorno, entretanto, revela a existência de um “mecanismo gerador da minoridade”, visível quando muitos adultos “que no fundo apenas representam um ser adulto que nunca conseguiram ser totalmente, e assim possivelmente precisam sobre-representar sua identificação com tais modelos (...) só para dar credibilidade frente aos outros ao papel mal-sucedido para eles próprios”. (1995, p. 178-179).

Muitos outros significados, portanto, repousam nos conceitos de idade, sobretudo no que se referem à educação e autonomia.

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 2010, p. 172).

A maioria, ou emancipação, desejada como objetivo da EJA por seus ideólogos e entusiastas é nada menos que a “chave” de abertura da porta fechada de que nos fala Bárcena.

La educación supone una salida: salida de la minoría hacia la mayoría de edad; una salida al exterior. Pues bien, la restricción de la educación a la enseñanza erosiona, en sus fundamentos y en su sentido, la magnitud y la importancia de esta salida. Bajo las condiciones de nuestras sociedades actuales, (...) supone un salir de casa para ir a la escuela o a la Universidad pero para quedarse el aprendiz allí encerrado. Supone una salida, no al mundo, sino a esa diminuta parte del mundo que es el centro de trabajo, la oficina o la fábrica. Ambas salidas no son experiencias plenas (...). (BÁRCENA, 2012, p. 3).

---

<sup>12</sup> No contexto extremo do pós II Guerra Mundial, quando nem toda a sofisticação ocidental foi capaz de evitar os horrores do Holocausto e se fazia urgente, para a educação, “a exigência que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119).

Na educação está a possibilidade de se sair para o exterior, ter autonomia, deixar a menoridade. Se temos hoje esta “porta fechada”, isso se dá porque a educação está comprometida com a economia e não com a emancipação – ou maioridade – de seus sujeitos<sup>13</sup>.

Transposto para a EJA, portanto, o enigma edipiano se solucionaria com uma educação libertadora, que permitirá aos seus sujeitos saírem do confinamento social imposto. Permitirá que saiam da prisão da menoridade. Independente da idade cronológica que apresentem, é esta a perigosa menoridade que pode ser combatida pela educação de jovens e adultos.

---

<sup>13</sup> “Kant decía, en su famoso texto sobre la Ilustración, que la incapacidad para usar la propia razón se debía a la pereza y a la cobardía, porque es mucho más cómodo caminar bajo la tutela ajena que hacerlo (pensar y actuar por uno mismo). En este sentido, la Ilustración es un combate contra la ignorancia, contra la superstición, y concibe el saber como un instrumento de emancipación de toda clase de tutores. Para que la Ilustración, en este sentido, de sus frutos, se necesita, sin embargo, una firme voluntad capaz de huir de esa clase de servidumbre que prefiere obedecer a cambio de seguridades y de cierto bienestar pasajero. Pero hoy el saber y los conocimientos no están al servicio de esa emancipación, sino del mercado.” (BÁRCENA, 2012, p. 2).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVARES, S. C. A educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e aprender. São Paulo: Cortez, 2010.
- BÁRCENA, F. ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. Trabalho Encomendado 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Rio de Janeiro: ANPED, 2012, p. 1-18.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base, 2007.
- BRASIL. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.
- FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.). 5ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. (org. e trad. R. Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: Correntes e tendências. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.). 5ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.
- GOMES, I. S. M. A política curricular para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um estudo das diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Belém, 2005. Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.
- GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J. Jovens urbanos da Eja e os usos sociais do tempo. In: 32ª REUNIÃO DA ANPED, 2009, CAXAMBU - MG. “Sociedade, Cultura e Educação: Novas regulações?” Caxambu, 2009.
- LOMBARDI, J. C. “Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels”. In: LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (orgs.). Marxismo e Educação – Debates Contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005, p.1-38.
- MELLO, G. N. Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIRES, F. M. Édipo e o enigma da visão das idades. In: Mithistória. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1999.

NIETZSCHE, F. O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo. J. Guinsburg (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NASCIMENTO, C. T. B. Jovens no ensino supletivo: desnaturalizando o fracasso e reconstituindo trajetórias. In: 25º - Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu - MG. Anais da 25º - Reunião Anual da ANPED, 2002.

\_\_\_\_\_. Eja: Uma população cada dia mais Jovem. Mundo Jovem, v. 1, p. 9, 2006.

\_\_\_\_\_. Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C.; DIAS, A. S. Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Recife. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: ANPED, 2012. p. 1-18.

PAIVA, V. Existencialismo Cristão e Culturalismo: sua presença na obra de Paulo Freire. Revista Síntese, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 47-110, 1979.

PINTO, Á. V. Sete lições sobre a educação de adultos. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.). 5ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, C. R. S.; AZAMBUJA, G.; PAVÃO, S. M. O. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos- EJA: práticas de inclusão ou exclusão? Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n. 59/2, 2012.