



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS ESTUDOS DE GÊNERO: A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO INSTRUMENTO EMANCIPADOR

Mariana Lucas Mendes ¹

RESUMO

A EJA possui características únicas pois é voltada para atender sujeitos com ampla experiência de vida, vivências múltiplas e valores socioculturais estabelecidos. Por se tratar de uma modalidade cujos fatores políticos e econômicos estão impregnados, torna-se necessário que as estruturas curriculares no campo da EJA sejam relevantes para os alunos que a frequentam. Quando as mulheres são os sujeitos abordados dentro desta modalidade, a questão se aprofunda, pois, o contexto da inserção feminina nos campos da educação e do trabalho são impregnadas de dificuldades e processos históricos permeados por desigualdades. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo básica, está organizada em três partes. A primeira parte, objetiva analisar o histórico e as limitações que percorrem a educação de jovens e adultos, utilizando-se de pesquisa bibliográfica. Na segunda parte, tendo como base uma revisão bibliográfica, voltaremos a análise para as pesquisas que abordam a participação das mulheres da EJA, sob a perspectiva dos estudos de gênero. Por fim, refletiremos sobre alguns componentes do documento Proposta Curricular para a EJA, publicado pelo MEC, no qual buscaremos pensar estratégias para um ensino voltado para uma educação pautada na equidade de gênero. Para pensar essas estratégias, usaremos como referencial a teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel, uma vez que, por essa teoria, o processo de aprendizagem se dá através da consideração de conhecimentos prévios dos alunos, de forma a construir um aprendizado relevante e significativo. Dentre os principais resultados alcançados após o estudo, destacamos que no contexto das mulheres que estão nas salas de aula da EJA, a aprendizagem significativa é de relevância não apenas curricular, mas de caráter social libertador. Deve-se levar em conta que as mulheres ao decidirem voltar a estudar possuem aspirações e estão, mesmo que inconscientemente compondo uma resistência ao patriarcado imposto a elas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Teoria de aprendizagem, Aprendizagem significativa. Gênero.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino da educação que carrega em si contradições latentes. De forma genérica, essa modalidade da educação esteve presente na história do Brasil desde a colônia, com o ensino preconizado pelos jesuítas (DIAS; PEREHOUEI, 2012). As premissas já se encontravam enviesadas, com a catequização e conversão dos indígenas como meta principal, a ser focada pelos franciscanos e jesuítas que

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa ProfEPT – IF Goiano, mariana.mendes@ifgoiano.edu.br



aqui se estabeleceram. Seguindo os planos de ensino de Manoel de Nóbrega, a educação deveria incluir também as mulheres, porém esse plano foi barrado pela colônia, já demonstrando a exclusão de gênero nos planos educacionais para o Brasil (SAVIANI, 2007).

É importante ressaltar que o percurso histórico da educação de jovens e adultos sempre esteve imbricado de disputas político-ideológicas. A forma como se estabeleceu as aulas durante o período pombalino, após a expulsão dos jesuítas, voltou-se completamente para obtenção de mão-de-obra para a colônia. Já no império, aulas noturnas foram ofertadas aos adultos, somando-se uma média de 200 mil alunos inscritos. O advento da ditadura getulista, em 1937, foi crucial para o aumento do analfabetismo no país, cujo projeto de mudança voltou a ser analisado após o fim desse período, com a criação da UNESCO, em que países se pactuaram para avançar nas metas educacionais, focando-se na educação de jovens e adultos (DIAS; PEREHOUSKEI, 2012).

A necessidade de aprimorar a industrialização no Brasil fez com que um período áureo de desenvolvimento educacional para adultos surgisse, ainda que voltado para atender requisitos econômicos, mais que sociais. Em 1947 é realizado o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e em 1949 ocorre o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Nota-se que surge uma preocupação iminente com o analfabetismo, haja visto que as bases democráticas do país estavam se firmando, com a abertura também da possibilidade de votos à população geral (GENTIL, 2010). Isso levou o governo a criar a 1ª Campanha de Educação de Adultos, que, segundo Soares (1996) foi lançada por dois motivos, sendo o primeiro, o momento pós-guerra, no qual a Organização das Nações Unidas (ONU) proferiu uma série de recomendações aos países, entre elas, a de um olhar específico para a educação de adultos. E o segundo motivo, específico no Brasil, foi o fim do Estado Novo, que com o processo de redemocratização, sentiu a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país.

Feita de forma precária e com desvalorização dos professores, a Campanha não logrou o êxito esperado. No entanto, em Pernambuco, nota-se que os esforços levados para alfabetização de adultos resultaram em medidas concretas através dos métodos adotados por Paulo Freire. O pedagogo logo foi incumbido de organizar o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, que foi extinto após dar-se início à ditadura militar no Brasil, em 1964, sendo Freire exilado do país. Ao estimular uma ligação entre o que se ensina e a realidade vivida pelo alunado, passa-se a ser percebido que a construção social está intimamente ligada às questões educacionais e a aprendizagem significativa é o meio para que a educação seja efetiva no sentido de mudar tal construção. Por essa ideologia ligada à liberdade e autonomia



do aprendiz é que Freire passa a ser excluído do processo de ensino brasileiro no período ditatorial (DIAS; PEREHOUSKEI, 2012).

O surgimento do programa de educação de adultos na ditadura, o MOBRAL, excluiu de seu escopo qualquer proposta de ensino significativo, ao contrário, focou-se no desenvolvimento das operações básicas de leitura e matemática, baseado em cartilhas, sem qualquer vínculo ao processo social dos aprendizes. A partir dos anos 90, começam-se a organizar os Fóruns da EJA nos campos estaduais e diversos encontros passaram a ocorrer desde então. Mesmo após o governo desobrigar a política de educação de adultos no âmbito federal e delegá-los aos municípios, os Fóruns da EJA se tornaram espaços amplos de articulação para políticas de alfabetização, metodologias de ensino e diálogos entre aqueles envolvidos na temática (DIAS; PEREHOUSKEI, 2012).

É perceptível que a Educação de Jovens e Adultos traz consigo desde o início, uma urgência motivada pelos interesses, ora da classe dominante, ora do educando. A partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução nº 01/2000, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser formulada sobre três aspectos: reparadora, equalizadora e qualificadora. De forma sucinta, esses aspectos deveriam em tese possibilitar que os educandos, antes marginalizados pelo sistema regular de ensino, possam acessar a educação com a mesma igualdade de oportunidade que os demais, por meio de um currículo pensado para suprir suas necessidades, muitas vezes ligadas ao mundo do trabalho, e sanar as defasagens pelos anos fora da escola.

Nessa perspectiva, as mulheres que historicamente foram marginalizadas e excluídas do sistema educacional, por diversos motivos, têm na EJA uma oportunidade de reparação. Na sociedade patriarcal em que estamos inseridos, as mulheres abandonam seus estudos por diversos motivos, sendo os principais a constituição da família, a maternidade e posteriormente pela necessidade de trabalhar. (DIAS et al., 2016)

Se recordarmos que no Brasil o acesso amplo a educação para as mulheres só começa a ocorrer em 1940, é irrefutável a discrepância e dívida estabelecida da sociedade para com elas, principalmente para com as mulheres negras e pobres, que só usufruíram deste acesso muito posteriormente (LIMA; STECANELA; POLETTO, 2014).

Desta forma, pensar a EJA na perspectiva de uma educação para autonomia destas mulheres é de suma importância e nos leva a refletir sobre como o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer nesses contextos.

Levando em consideração que os alunos que frequentam escolas nessa modalidade, já possuem uma vivência de marginalização pelo sistema de ensino regular, além de um contexto socioeconômico desfavorável, tornar o espaço da sala de aula o mais cativante possível é

indispensável para o sucesso e permanência desses alunos. É nesse contexto que a teoria de aprendizagem preconizada por David Ausubel se torna relevante, uma vez que este teórico considera a aprendizagem significativa um meio para o aprendizado que verdadeiramente faz sentido e gera conhecimentos voltados para autonomia.

METODOLOGIA

A abordagem a ser adotada para esta pesquisa é de caráter qualitativo, sendo uma pesquisa de tipo básica. Neste tipo de abordagem, busca-se a compreensão de um fenômeno, como explica Godoy (p. 21, 1995) “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”.

Portanto, através da pesquisa qualitativa, um mesmo fenômeno pode ser analisado por diversas vertentes e perspectivas, buscando compreendê-lo em seu todo: suas causas, as possíveis relações com outros fenômenos e os sujeitos nele envolvidos.

Nesse sentido, é objeto de análise desse trabalho, a EJA numa perspectiva de gênero e as contribuições possíveis da aprendizagem significativa para uma educação emancipadora de mulheres na EJA.

A metodologia aplicada se deu através de pesquisa bibliográfica, na qual buscou-se o contato com a bibliografia produzida sobre o assunto abordado, de forma a perceber até aqui, o que já foi produzido sobre ele, possíveis resultados e perspectivas trazidas. Conforme explicita Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica possibilita a análise do que se foi produzido de forma a possibilitar que novos enfoques possam surgir.

O fenômeno analisado, portanto, foi o ensino preconizado na EJA, as participantes envolvidas nos processos de aprendizagem de jovens e adultos levando-se em conta a perspectiva da aprendizagem significativa preconizada por Ausubel. Partiu-se da problemática de que as alunas da EJA possuem uma realidade e vivência que são trazidas para sala de aula e que, portanto, devem ser levadas em conta nos processos de ensino e aprendizagem. Objetivava-se com a pesquisa trazer luz a respeito da socialização das sujeitas da EJA e apontar a teoria de aprendizagem significativa como uma possível proposta de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

É evidente, pelos sujeitos que compõem a sala de aula, que a educação para jovens e adultos possuem peculiaridades que não se aplicam a outros sujeitos no ambiente escolar. A



forma como a aprendizagem de alunos adultos se dá segue características próprias e distintas da educação de crianças e adolescentes. O próprio afastamento de adultos quando na idade escolar já traz arranjos que precisam ser levados em conta, uma vez que os moldes sociais em que esses indivíduos se encontram são característicos na motivação que os levaram a abandonar ou não frequentar a escola, como a necessidade do trabalho, a pobreza, casamentos precoces, gravidez, perdas familiares, entre outras razões. A EJA, portanto, se constitui por pessoas que carregam motivações e expectativas inerentes, buscando na volta à escola, ou em um primeiro acesso na idade adulta, se livrar das mazelas sociais em que se encontram, na busca de novas oportunidades.

A Proposta Curricular (p. 40, 2001) apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) já destaca que, se da percepção socioeconômica, o público da EJA é bastante homogêneo, quando partimos para o perfil sociocultural, o quadro é bem diferente.

Do ponto de vista sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante heterogêneo. Chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas. São donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país, mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, professando diferentes religiões. Trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo. (MEC, p. 40, 2001)

É diante deste contexto que Paulo Freire, cujo trabalho foi de enorme relevância na educação de adultos, preconizou sua pedagogia, voltada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Era crítico assaz da maneira como a educação, a qual chamou de bancária, se desenvolvia, de forma a despejar conteúdos aos alunos de maneira autoritária e discrepante da realidade em que esses sujeitos vivenciam. Sobre os conteúdos e situações expostas na sala de aula, Freire traz a indicação aos educadores de que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (1987, p. 37)

Ao trabalhar com os conceitos freirianos de sonhos possíveis e inéditos viáveis (FREIRE, 2001 apud DIAS et al, 2016) renunciamos a ideologia fatalista que paralisa o oprimido e partimos para ideia de que o ser humano está sempre em movimento, “compreendido em permanente processo de se fazer: o ser humano não é, está sendo” (DIAS et al.,p. 449, 2016).



Ao trabalhar com os conceitos freireanos de sonhos possíveis e inéditos viáveis (FREIRE, 2001 apud DIAS et al, 2016) renunciamos a ideologia fatalista que paralisa o oprimido e partimos para ideia de que o ser humano está sempre em movimento, “compreendido em permanente processo de se fazer: o ser humano não é, está sendo” (DIAS et al.,p. 449, 2016)

De fato, a Constituição de 1988, ao pregar que o ensino fundamental se torna obrigatório e será garantida a oferta gratuita a alunos que não o fizeram em idade própria, traz uma visão democrática à maneira como a EJA se institui. É preciso, portanto, averiguar a construção curricular para entender que tais moldes não se perpetuam, mas seguem uma logicidade impositiva. A própria noção de currículo é derivada dessa visão de ensino, pois a elaboração curricular é vista como necessidade administrativa, organizada por eixos disciplinares em que se define a priori as problematizações de aulas, assim como possíveis resultados (SANTOMÉ, 1998).

No campo da EJA, pesquisas relacionadas ao currículo foram feitas e analisadas e percebeu-se que essa mesma visão é aplicada. Tanto professores como alunos enxergam o ambiente escolar como de transmissão, com professores sendo aqueles que sabem tudo a ser considerado e os alunos apenas receptores (PEDROSO et al, 2011). A proposta de uma mudança curricular que trouxesse em seu escopo a interdisciplinaridade seria capaz de integrar conhecimentos, de modo não só a trespassar os limites engessados de conteúdos fragmentados, mas também de destacar que o perfil do aluno é importante na composição do currículo, assim como as etapas do processo de ensino, os valores trazidos pelos alunos, suas vivências e percepções (SANTOMÉ, 1998).

Levando em conta as peculiaridades da composição curricular na EJA, Soares (1996) preconiza os fatores que deveriam ser considerados em sua elaboração, a saber:

a necessidade de se estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA (1996, p. 25)

Nesse ponto, é percebido que somente ao analisar a fundo o perfil daqueles que compõem o processo de ensino na EJA é que se pode falar em uma verdadeira aprendizagem, de maneira significativa e valorosa.

Ao analisarmos os textos de Dias et al. (2016), Fernandes et al. (2016), Rodrigues et al. (2017), percebemos que dentre esses educandos da EJA, o perfil das mulheres possui históricos muito semelhantes: deixaram os estudos por ocasião do matrimônio ou gravidez não planejada, muitas só voltaram a estudar após os filhos já adultos ou porque se divorciaram. Nas leituras,

fica evidente que apesar do desejo de estudar, muitos são os percalços que podem levar essas mulheres a novamente abandonarem a escola, pois muitas sustentam a casa sozinhas e não se percebem como sujeitos transformadores na sociedade. Nessa perspectiva, a teoria de David Ausubel pode ser um arranjo importante a ser considerado para EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

David Ausubel, médico-psiquiatra, dedicou grande parte de sua carreira profissional à psicologia educacional. Sua teoria está inserida na corrente cognitivista, cujo enfoque está em compreender o aparato cognitivo da mente humana e como se dá a aquisição de conhecimento. Ausubel buscou evidenciar a maneira como o conhecimento pode ser estruturado de forma significativa e relevante na mente de um indivíduo, de forma que o conteúdo aprendido possa ser assimilado de forma eficaz.

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz. (AUSUBEL, 2003).

Este material potencialmente significativo diz respeito a materiais trazidos e apresentados em sala de aula que possuem relação a algo que os alunos já possuam como referência, ou seja, leva em consideração conhecimentos prévios dos aprendizes, seja em forma de imagens, descrições, exposições ou outros. David Ausubel, juntamente com Paulo Freire e outros pensadores compõem o hall das metodologias ativas, onde os educandos “passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, p. 271, 2017).

Esses mesmos autores relatam três características que são deveras pertinentes no contexto da EJA e que condicionam a aprendizagem significativa: a não arbitrariedade do material, a subjetividade e a disponibilidade para aprendizagem. Ausubel diferenciava a aprendizagem significativa da mecânica, na qual, sendo os conceitos totalmente desconhecidos pelos aprendizes, a forma mecânica era uma etapa que conseqüentemente se apresentava. Mas os alunos precisavam ir além desse mecanismo, construindo uma rede de tecidos significativos de conhecimento.

Já na aprendizagem significativa, a nova informação é relacionada de maneira substantiva e não arbitrária, interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva. Usa-se o conhecimento prévio do aluno para sustentar um novo conceito apresentado. Um termo

bastante presente na teoria significativa é subsunçores, aquilo que o aluno já possui como conhecimento ou referência. Os subsunçores funcionam como pontes entre aquilo que é apresentado ao aluno e todo o aparato cognitivo que ele possui e é através de uma relação contínua entre subsunçores e novos conhecimentos que conteúdos passam a ser relevantes para o educando (MOREIRA, 1999).

Indo além, Ausubel ainda explicita a forma como essas conexões entre novos conhecimentos e subsunçores poderiam ocorrer, levantando questões ainda sobre a estrutura curricular. Quando uma nova ideia é aprendida ancorada em subsunçores, estes também se modificam, ocorrendo o que Ausubel chama de diferenciação progressiva. Assim, ideias concebidas se ampliam diante da relação com novas ideias.

Para que a diferenciação progressiva possa ocorrer dentro de uma matéria de ensino, o autor coloca que seria ideal uma construção curricular em que ideias mais gerais e abstratas fossem apresentadas e então ocorresse a delimitação progressiva do conteúdo a ser aprendido. De outro modo, ao ser apresentados novos conteúdos de forma interconectada a subsunçores, ideias concebidas podem encontrar relações que até então não eram feitas pelos alunos, sendo reorganizadas e ganhando novos sentidos, sendo essa a etapa de reconciliação integrativa (AUSUBEL, 2003).

Uma estrutura curricular que utiliza organizadores prévios, ou seja, materiais introdutórios antes do conteúdo em si, poderiam detectar ideias concebidas, explorando as relações entre ideias, apontando suas semelhanças e diferenças, em uma construção significativa.

No contexto das mulheres que estão nas salas de aula da EJA, a aprendizagem significativa é de relevância não apenas curricular, mas de caráter social libertador. Se pegarmos como base, por exemplo, a matriz curricular para o ensino fundamental na EJA formulada em Goiás (2010), percebe-se que a diversidade sociocultural está discretamente presente em sua construção. Porém, articulada a aprendizagem significativa, pode sim trazer contribuições transformadoras para a vida desses sujeitos. A título de exemplo, destacamos o eixo temático Corpo Humano e Saúde, onde são abordados temas referentes à educação sexual, incluindo como expectativa de aprendizagens “compreender a própria sexualidade não discriminando orientações sexuais diferenciadas” (SEDUC, p. 54, 2010). A ideia de trabalhar com o resgate das experiências prévias dessas mulheres, sobre a educação que receberam de suas mães acerca da temática, suas gestações e como entendem hoje que poderiam ter sido melhor orientadas é um caminho para a aprendizagem significativa, podendo ampliar desse conceito para outros mais complexos, como violência sexual e violação conjugal.



Em outros temas, como porcentagem e juros, pode-se partir da realidade e conhecimento prévio da cada uma, utilizando por exemplo contratos ou talões de compras realizadas ou almeçadas pelas alunas, para avaliar as taxas apresentadas. Outro exercício interessante seria, a partir do conteúdo de matemática, realizar um exercício de cálculo de custo e valor de hora de trabalho, visto que muitas das mulheres alunas da EJA, trabalham como autônomas, na maioria das vezes, sem o conhecimento necessário dos princípios financeiros. Nessa perspectiva, além de se apropriarem dos conceitos matemáticos novos, constituídos a partir de suas experiências financeiras, elas também se apropriariam de novos conceitos da educação financeira, importantes para a autonomia de muitas dessas mulheres.

Pensar a escola como esse lugar de enfrentamentos e de possibilidades não é fácil, principalmente ao se abordar a diversidade de gênero e sexual e a emancipação de mulheres, porém, muitos são os caminhos e a aprendizagem significativa é apenas um deles. A ideia de trazer essas discussões para a sala de aula, mediante a vivência de cada uma, possibilita uma afinidade maior com os conceitos apresentados posteriormente. Marcarini e Méndez (2014 apud DIAS et al., 2016) afirmam que a educação tem esse papel de resistência para as mulheres que estudam na EJA, rompendo com o determinismo do patriarcado em suas vidas e possibilitando acesso a novos horizontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que teve seu início no desbravamento do país, através do movimento educacional de catequização indígena ocorrida após a descoberta do Brasil. Desde então, a educação como um todo e de forma mais específica na EJA, sempre esteve alicerçada com base nos ideais políticos e econômicos vigentes nas diversas épocas de nossa história e ainda no presente.

Não se pode desconsiderar que a EJA possui peculiaridades que precisam ser consideradas quando da elaboração de seu currículo, uma vez que trata-se de alunos que possuem uma vivência construída, conceitos e valores assimilados, que se inserem em uma realidade social que os impacta de forma veemente. A mera transmissão de conteúdos de forma arbitrária não leva à concretização de um ensino contundente, um ensino que possa modificar a vida desses indivíduos.

Nesse contexto, as mulheres merecem uma discussão em particular, pois além das mazelas socioeconômicas que estão inseridas, são vítimas de uma sociedade patriarcal que as



privou por séculos do direito a educação e que ainda hoje dificulta seu acesso e permanência, de forma velada e sorrateira.

Deve-se levar em conta que as mulheres ao decidirem voltar a estudar possuem aspirações e estão, mesmo que inconscientemente compondo uma resistência ao patriarcado imposto a elas. Nessa perspectiva, carregam expectativas que a educação impositiva e, nas considerações de Freire, bancária, não consegue atender. É necessário um fazer educacional que seja significativo, que possa levar a uma libertação cognitiva e a uma autonomia das alunas.

Ao apoiar-se na teoria significativa de Ausubel, é possível construir um currículo de forma a possibilitar que o conhecimento dessas alunas não se dê de forma arbitrária, mas construtiva. No caso das mulheres, esses novos conhecimentos passam a dar-lhes sentido, ampliando suas visões de vida, atendendo a suas expectativas de crescimento pessoal, tornando-as sujeitas autônomas e com pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Faro: Paralelo, 226 p. 2003.

CNE/CEB 11/2000. Parecer Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf.

DIAS, Letícia Pereira; PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: História e Contradições. Unifamma, Maringá, v. 11, n. 1, p.29-46, nov. 2012.

DIAS, Alder de Sousa. OLIVEIRA, Júlia Milena da Paixão. SANTOS, Manoel Raimundo dos. SANTOS, Odite das Graças Brilhante dos. Mulheres Egressas da EJA na Universidade: entre interpéries, sonhos possíveis e inéditos. Atos de Pesquisa em Educação – ISSN 1809-0354. Blumenau – vol. 11, n. 2, p 444-467, ago/nov. 2016.

DIESEL, Aline. BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os Princípios das Metodologias Ativas de Ensino: uma abordagem teórica. THEMA, Lajeado, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

Disponível em: <revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 129p. 1987.

GENTIL, Viviane Kanitz. EJA: Contexto histórico e desafios da formação docente. 2010. Universidade de Cruz Alta. Documento de Pesquisa. Disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_de_safios_da_eja.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, maio 1995.



LIMA, Cinara de. STECANELA, Nilda. POLETTO, Letícia Borges. As questões de gênero e a trajetória de mulheres na EJA *In* Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea/ ORGS Nilda Stecanela, Delcio Antônio Agliardi, Edi Jussara Candido Lorensatti. Caxias do Sul, RS. Educus, p. 359-384, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: Epu, 182 p. 1999.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Leônicio. Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-153. 2011.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. FARIAS, Maria do Rosário Teles de. JESUS, Janaína Cristina de. Estágio no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos: reflexões sobre acesso e permanência. Revista EducAtiva, Goiânia, v. 20, n.2, p. 373-392, maio/ago. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 267 p. 1998.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 473 p. 2007.

SOARES, Leônicio. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, p.27-35, out. 1996.