

POR QUE (AINDA) PRECISAMOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Laor Fernandes de Oliveira¹

Rita de Cassia Mendes Costa Figueiredo²

Elieste da Silva Junior³

Rossana Ishii Chida⁴

RESUMO

O presente artigo busca apresentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para além da perspectiva do fracasso escolar e de uma visão homogeneizante dos estudantes dessa modalidade da Educação Básica. Assim, procura-se considerar a história de vida e as particularidades do público jovem e adulto, especialmente no que tange às suas experiências e saberes, sejam estes de sua vida pessoal ou profissional. Além disso, ao longo do texto, apresentam-se as causas do abandono escolar e a oferta da EJA como garantia de um direito constitucional

à educação e não como uma segunda chance. Discorre-se também sobre um breve histórico que remonta do período colonial até o período pós-pandêmico, nos seus aspectos legais, de políticas públicas e análise de oferta e demanda para a modalidade. Procura-se discutir sobre a finalidade da EJA e o papel do professor como responsável pela mediação e promoção da dialogicidade. E, por fim, a EJA é apresentada como reparadora, com foco no projeto de vida dos estudantes, lembrando que, para o jovem e o adulto, o futuro não é somente o vir

1 Gerente de Projetos Educacionais – SESI-SP, loliveira@sesisp.org.br.

2 Supervisor Técnico Educacional – SESI-SP, rfigueiredo@sesisp.org.br.

3 Analista Técnico Educacional – SESI-SP, elieste.junior@sesisp.org.br.

4 Analista Técnico Educacional – SESI-SP, rchida@sesisp.org.br.

a ser, pois os planos, no caso deles, encontram-se no agora, portanto, é necessário garantir que esse público tenha espaços de reflexão para que possam continuar a sonhar.

PALAVRAS-CHAVE Educação Básica; Educação de Jovens e Adultos; Políticas públicas educacionais.

INTRODUÇÃO

Compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer considerar mais do que a questão etária do público atendido por ela, pois envolvem fortes aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais que, necessariamente, devem ser levados em conta, diante da pluralidade e diversidade desse tão vasto grupo.

Sob o ponto de vista histórico, por muito tempo, a escola tratou o estudante da EJA apenas de acordo com suas trajetórias de fracasso, evasão, reprovação, defasagem, pouca frequência escolar ou como não concluinte (Arroyo, 2018), sem considerar que ele

Tendo em vista as questões socioculturais, é necessário superar uma visão homogeneizante dos estudantes e passar a considerar as muitas dimensões do público da EJA, como identificação de gênero, raça, família, escolaridade dos pais, qualificação profissional, trajetórias e experiências de vida. Esses são os aspectos que serão relevantes para dar sentido e significado aos conhecimentos escolares (Dayrell, 1996 *apud* Gonçalves, 2014).

Independentemente da perspectiva sob a qual se analisa o estudante da EJA, o abandono escolar é característica comum a todos. Segundo dados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, o abandono escolar entre os jovens de 14 a 29 anos de idade atingiu cerca de 18% dessa parcela da população, o que equivale a números muito relevantes, da ordem de 50 milhões de pessoas. Os motivos para isso estão expressos na Tabela 1.

[...] traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem. (Oliveira, 1999, p. 60)

TABELA 1 PESSOAS DE 14 A 29 ANOS COM NÍVEL DE INSTRUÇÃO INFERIOR AO ENSINO MÉDIO COMPLETO, POR MOTIVO DE ABANDONO ESCOLAR.

MOTIVO	% DE RESPOSTAS
Precisava trabalhar	40,2
Não tinha escola na localidade, vaga ou turno desejado	3,2
Por gravidez	9,2
Tinha de realizar afazeres domésticos	4,6
Problemas de saúde permanente	3,6
Não tinha interesse em estudar	24,7
Outros motivos	14,5

Fonte: IBGE, 2022.

No entanto, ainda que aparentemente, como no caso de ter deixado de estudar por falta de interesse, a responsabilidade pelo distanciamento tenha sido dele, o mais comum é se observar que o afastamento da escola ocorreu por falta de apoio e ausência de políticas públicas da sociedade de maneira geral. Outros fatores que também colaboram para esse desligamento são a falta de orientação aos jovens, a inexistência de uma escola que apresente seus conhecimentos de maneira mais atrativa ou por, e talvez principalmente, as condições financeiras obrigarem esses indivíduos a ingressarem no mercado de trabalho muito cedo.

Porém, antes de tudo, segundo Arroyo (2018), é preciso enxergar os jovens e adultos dessa modalidade de ensino como estudantes, para que se tenha consciência de que foram privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria ter garantido. So-

mente após essa mudança de pensamento e pelo direito à educação, será possível transformar a EJA e superar a ideia de “segunda chance”.

Urge, portanto, oferecer a esses sujeitos, que, por diversos motivos ou circunstâncias, foram privados do direito de estudar na idade apropriada, a oportunidade de acesso aos ensinos Fundamental e Médio, considerando os conhecimentos que adquiriram nesse espaço de tempo longe da escola. Tais saberes, que os estudantes jovens e adultos trazem de suas experiências cotidianas, devem ser reputados pela escola, de modo a possibilitar que, ao serem confrontados com os conhecimentos científicos, desenvolvidos na sala de aula, favoreçam a construção de outros, haja vista que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não

se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (Freire, 1996, p. 71)

Ainda, considerando os saberes e experiências do estudante, torna-se

necessário redefinir a estrutura escolar pela qual ele já passou, tornando-o o centro do processo educativo, privilegiando a reflexão, o autocohecimento e a busca pela construção, reconstrução e desenvolvimento do seu projeto de vida.

HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

O histórico da EJA no Brasil passa o próprio desenvolvimento da educação e vem-se institucionalizando desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e o ensino da língua portuguesa. Segundo Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), a trajetória da EJA remonta aos tempos coloniais, período em que os missionários jesuítas exerciam uma ação educativa com os adultos. A expulsão dos jesuítas no século XVIII desestruturou o ensino de adultos, e a discussão, nesse sentido, só foi retomada no Império (Paiva, 1973 *apud* Haddad; Di Pierro, 2000).

Com a primeira Constituição Brasileira de 1824 (Brasil, 1824), firmou-se, sob forte influência europeia, a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, adultos, inclusive. É importante destacar que, ao final do Império, 82% da população com idade superior a 5 anos era analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000).

Somente em meados de 1930, a EJA se concretizou como questão de

política nacional, em virtude do Plano Nacional de Educação, de obrigatoriedade da União. Estabelecido pela Constituição de 1934, o ensino deveria incluir, entre suas normas, o ensino primário em sua totalidade, de frequência obrigatória e extensivo aos adultos. Pela primeira vez, a EJA era reconhecida e recebia um tratamento específico.

Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos, que tinha por objetivo coordenar trabalhos de planos anuais do Ensino Supletivo para os adolescentes e adultos analfabetos. Sua influência foi fundamental por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para o atendimento ao público da EJA. Duas outras campanhas foram estruturadas pelo Ministério da Educação e Cultura, uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural – e a outra em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

No governo militar instaurado pelo golpe de 1964, o analfabetismo

continuou desafiando o orgulho do país. Para solucionar esse problema, em 1965, em oposição às ideias de Paulo Freire, surgiu, em Recife, a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semioficial (Haddad; Di Pierro, 2000). A partir de 1968, porém, uma série de posições negativas à governança da Cruzada foi se somando, o que resultou que ela, gradativamente, fosse eliminada nos vários estados do país.

Contudo, era notória a necessidade de dar soluções a um direito legítimo negado aos cidadãos. Assim, é fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um projeto congruente com o pensamento e a postura militar, que desmantelou os movimentos de educação emancipadora, considerados perigosos naquele contexto. Com a promulgação da Lei Federal no 5.692/1971, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus,

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 116)

O Mobral foi dizimado na década de 1980, sendo substituído pela Fun-

dação Educar. Similar ao projeto anterior, porém sem o apoio financeiro necessário para a sua manutenção, foi um programa de vida curta, tendo o seu término em 1990. A década foi marcada pela relativização, nos planos cultural, jurídico e político, dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados em momentos anteriores e pela descentralização da problemática, bem como pela situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (Haddad; Di Pierro, 2000). Nessa época, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer CNE/CEB no 11/2000 (Brasil, 2000), que estabelece as Diretrizes Curriculares para a EJA, descreve essa modalidade de ensino por suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida.

A concepção legal da EJA não tem interferido nas políticas públicas para essa modalidade de ensino e, assim, o seu público continua sendo espoliado em seu direito constitucional de acesso à educação. Um exemplo desse argumento é a criação do

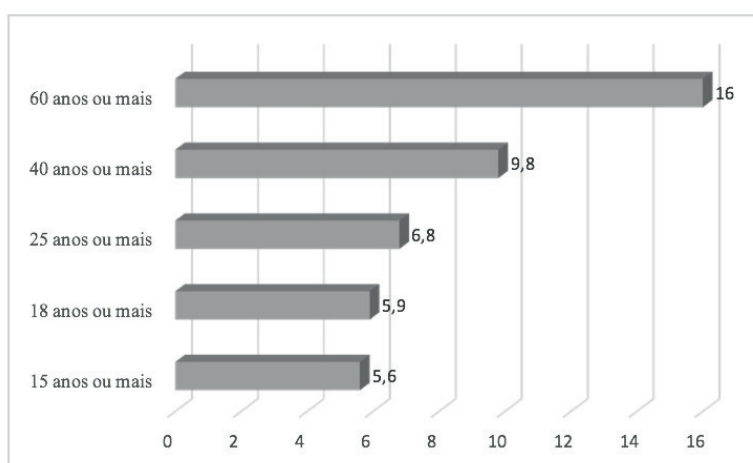
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que contava com os alunos do ensino fundamental para o retorno dos recursos (verbas de investimento em educação), mas não considerava os alunos da EJA. O afastamento da União nas políticas públicas de EJA, transferindo a responsabilidade para Estados e Municípios, proporcionou iniciativas de cunho popular, levando a uma pulverização de programas na tentativa de minimizar a problemática de EJA no Brasil (Haddad; Di Pierro, 2000). Nesse sentido, esses autores ainda enfatizam que

[...] o Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e desafios da educação per-

manente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada, em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 128).

Dados fornecidos pela PNAD Contínua de 2022, promovida pelo IBGE, evidenciam que 5,6% das pessoas com mais de 15 anos são analfabetas. Essa parcela corresponde a cerca de 9,6 milhões de pessoas, número considerável, quando se avalia a importância da escolarização para a sociedade. Esse valor aumenta de acordo com os grupos etários, sendo historicamente maior na faixa acima dos 60 anos (Gráfico 1), pois com o passar do tempo, o retorno para a escola se torna mais difícil para essa parcela da população.

GRÁFICO 1 TAXA DE ANALFABETISMO POR GRUPO DE IDADE.

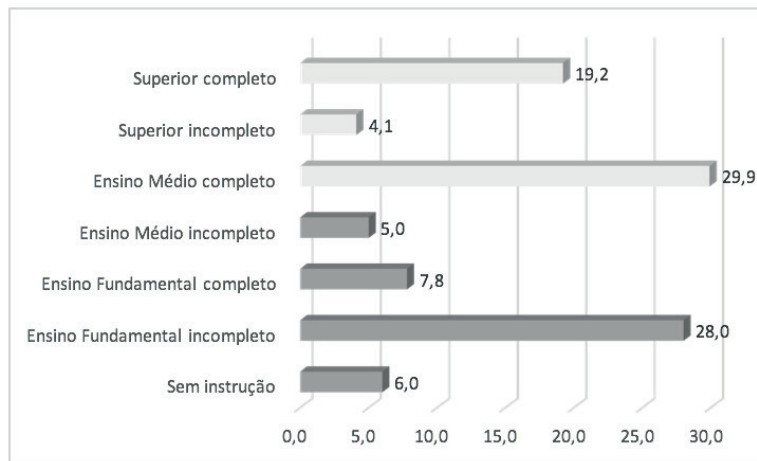


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022

Quando se analisam os dados de nível de instrução de pessoas acima de 25 anos, verifica-se que 46,8% desse estrato populacional não con-

cluíram a educação básica, sendo que mais da metade dessas pessoas sequer completou o Ensino Fundamental (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 DISTRIBUIÇÃO DAS PESSOAS DE 25 ANOS OU MAIS DE IDADE, SEGUNDO NÍVEL DE INSTRUÇÃO COM DESTAQUE PARA OS NÃO CONCLUINTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

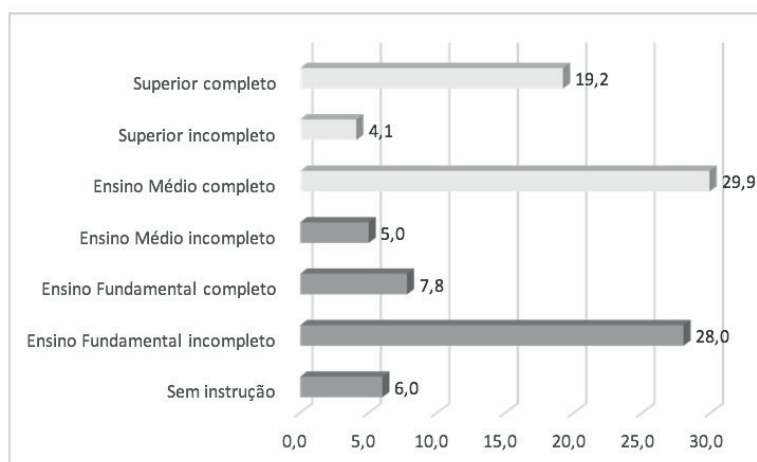


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022

Atualmente, observa-se ainda um cenário desfavorável, agravado pela pandemia de Covid-19, o que é corroborado pela observação da evo-

lução do número de estudantes matriculados nessa modalidade de ensino (Gráfico 3).

GRÁFICO 3 NÚMERO DE MATRÍCULA NA EJA NO BRASIL DE 2018 A 2022.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2022

FINALIDADES DA EJA

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), institui que a educação é direito de todos, com colaboração da sociedade, visando ao exercício da cidadania. A partir dessa premissa, a Lei 9394/1996 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e, no artigo 4º, aponta para a garantia de que jovens e adultos acessem ao Ensino Fundamental e Médio de acordo com suas possibilidades e disponibilidades. Além disso, preconiza, especificamente, nos artigos 37 e 38 que a esse público devem ser dadas, além do acesso, as condições de permanência na escola.

Tais pressupostos possibilitam a configuração de fundamentos que, sustentados pela legislação vigente, regem a EJA a fim de que ela promova a **Reparação Social** devida a esses jovens e adultos, uma iniciativa de combate às inúmeras desigualdades nas quais a sociedade está imersa e que favorece a promoção da autoestima e o reconhecimento de si e do outro como um igual. Em outras palavras, é uma atitude que fomenta a igualdade de oportunidades.

Por essa concepção, frequentar o ambiente escolar favorece, além da admissão no mundo do trabalho, uma perspectiva de participação e ingresso nos múltiplos espaços, ampliando o papel do educando na vida sociocultural ao seu redor. Dessa maneira, entende-se que uma me-

lhor escolarização concorre para uma diminuição das distâncias entre os diferentes estratos da população. Falar em equalização de direitos, implica, portanto, em oferecer modelos que permitam que todos os jovens e adultos que necessitem recorrer às instituições de ensino, possam fazê-lo em horários, locais, formatos e modalidades mais adequados às suas demandas e às suas possibilidades.

A valorização da diversidade está diretamente relacionada à equalização de direitos. Segundo Nilma Lino Gomes, a diversidade está relacionada a aspectos biológicos e culturais da humanidade de modo que

[...] se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente (Gomes, 2007, p. 18).

Por conseguinte, um olhar para a diversidade de maneira igualitária àqueles que já tiveram, ao longo de sua trajetória, tantos benefícios negados, implica em olhar para as tantas

diferenças, imparcialmente, concedendo a cada grupo com características específicas, os mesmos privilégios no que tange, nesse caso, à educação. Significa pensar nas especificidades de mulheres, homens, população LGBTQIAPN+, negros, brancos, indígenas, pobres, pessoas com deficiência e outros grupos distintos, de maneira única em seus direitos, mas de maneira diversa no tratamento que assegure a cada sujeito a aprendizagem e o acesso ao conhecimento científico por meio da escola.

Assim como a visão sobre o estudante da EJA foi construída e reconstruída ao longo do tempo e sob diversas perspectivas, o mesmo pode ser observado em relação ao professor que atua nessa modalidade de ensino. Dessa forma, é possível traçar um paralelo sob diversos pontos de vista, em relação à sua formação, sua atuação e a forma com que encara o aluno como sujeito de conhecimento e aprendizagem.

Embora historicamente tenha se entendido que ao docente da EJA não é requerida uma qualificação técnica específica, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) estabelece que o professor que atua com jovens e adultos deve ter uma preparação adequada para o atendimento a esse público, respeitando todas as suas especificidades. Tal concepção é reforçada pelo Parecer CEB/CNE 11/2000 (Brasil, 2000, p.58), ao indicar que “trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, tra-

balhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”. Sendo assim, o professor precisa considerar muito mais do que a faixa etária dos estudantes. É necessário compreender as especificidades dos alunos no que diz respeito às suas histórias, suas situações afetivas, sociais, cognitivas e culturais, bem como a suas demandas profissionais e seus projetos de vida.

O processo de ensino e aprendizagem promovido na EJA leva em conta o que o estudante já aprendeu por sua experiência de vida, promovendo espaços para que ele estabeleça as relações necessárias acerca dos seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida com aqueles oferecidos na educação escolar. Por essa acepção, o professor, na sua relação com o educando, exerce o papel de mediador, provocador, incentivador, pesquisador e mobilizador de ações pedagógicas, as quais devem convergir para situações-problema contextualizadas que sejam parte do cotidiano do estudante, tornando-se assim, capazes de conferir relevância e significação ao aprendizado e possibilitando que aquele que aprende interaja e intervenha criticamente com o meio sociocultural no qual vive.

Para tanto, é necessário compreender como o adulto aprende. Em outras palavras, é importante considerar que o estudante traz experiências de vida já consolidadas, sendo, portanto, ator da sua própria aprendizagem. Dessa maneira, o que se

encontra nas bases desse processo é a compreensão do sentido de “andragogia”. Esse conceito, segundo Andrade (2015, p. 7), “é a ciência da educação de adultos, considerando suas características e interesses”.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. (Freire, 1987, p. 38).

Nesse processo, que deve ser dialógico, o professor intervém e media a relação do estudante com o conhecimento, com outros estudantes e com o mundo. É por meio da mediação que ele auxilia o estudante jovem e adulto a aproximar seus saberes e experiências já consolidados aos novos conhecimentos científicos promovidos pela escola, considerando que, pela perspectiva freireana, o educador aprende enquanto ensina e o educando ensina enquanto aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva mais ampla, considerando uma história que remonta o período colonial e os dados estatísticos atuais acerca da EJA, entende-se que essa modalidade de ensino tem como principal objetivo promover a *reparação social*, com foco no *projeto de vida* dos estudantes.

É fundamental também considerar que muitos desses jovens e adultos ainda podem projetar seus sonhos para o futuro, embora já estejam inseridos no mundo do trabalho ou envolvidos em atividades que demandam variadas responsabilidades, o que implicaria em considerar que já estão no momento da vida em que seus projetos já foram alcançados ou estão em processo de realização.

Porém, para o estudante adulto, o futuro não é compreendido como o

vir a ser, de maneira que o projeto de vida para a EJA não se traça apenas para a frente, pois muitos dos planos desse público encontram-se no agora, ou seja, na vida presente. Para esse sujeito, segundo Paulo Freire (1992, p. 126), esse futuro “antes anunciado é agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história se mobiliza, não morre. Pelo contrário, continua”.

Diante disso, é indispensável garantir que os jovens e os adultos tenham espaços para refletir sobre o que já aprenderam no dia a dia, ao longo de sua existência, permitindo que entendam que ainda é possível olhar para a frente, absorver novos saberes, continuar aprendendo e, sobretudo, continuar sonhando.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Roberta R. M. **Andragogia**. Valinhos: [s. n.], 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos da Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer no 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, 19 jul. 2000, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanette; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aarciléia do (org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Processos pedagógicos para permanência e êxito**. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/204366>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Informativo. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>. Acesso em: 13 ago. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, n. 12, p. 59-73, dez. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2024.