



## **DESAFIOS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

Celso Gomes Ferreira Neto

**RESUMO:** A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma forma de ensino no Brasil que tem o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade. Considerando que os alunos da Educação de Jovens e Adultos deixaram de frequentar o ensino regular e, conseqüentemente, de participarem das aulas de matemática, por conta de diversos fatores entre eles socioeconômicos, assim como tendo em vista a mudança de perfil do aluno deste segmento, que antes priorizava estudantes de faixa etária adulta, agora abrangendo também o público adolescente, se faz necessária a implementação de novos objetivos e estratégias com vias a atender as atuais demandas. Com base no exposto, o presente estudo busca desenvolver uma análise bibliográfica acerca dos desafios do professor de matemática na educação de jovens e adultos - EJA.

**Palavras-Chave:** Matemática, Aluno, EJA.

### **INTRODUÇÃO**

O estudo em questão tem por objetivo desenvolver uma análise acerca da matemática na EJA - Educação de Jovens e Adultos, para tanto, será realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico a fim de identificar os desafios do ensino de matemática nessa modalidade de ensino.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma forma de ensino no Brasil que tem o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade. Considerando que os alunos da Educação de Jovens e Adultos deixaram de frequentar o ensino regular e, conseqüentemente, de participarem das aulas de educação física, por conta de diversos fatores entre eles socioeconômicos, assim como tendo



em vista a mudança de perfil do discente deste segmento, que antes priorizava estudantes de faixa etária adulta, agora abrangendo também o público adolescente, se faz necessária a implementação de novos objetivos e estratégias com vias a atender as atuais demandas.

A escola noturna, enquanto espaço de escolarização para Educação de Jovens e Adultos (EJA) das classes populares, apresenta um movimento que interfere e desafia a prática pedagógica: entradas, saídas e retornos dos alunos da escola. Esse movimento é responsável pela evasão escolar e pela reprovação dos alunos da EJA, por vários motivos como horários e cansaço no trabalho, problemas familiares, mudança de cidades, etc.

## **2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA**

Considera-se que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino cujo amparo é estabelecido por lei, em que o foco são as pessoas que não tiveram acesso por motivos (falta de estímulo, necessidade de trabalhar, etc.) ao ensino na idade e no período regular. A história da EJA é caracterizada por diversas variações ao longo dos anos, estando a mesma diretamente relacionada às políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

A construção histórica da EJA no Brasil pressupõe também considerar em todos os seus processos político-educativos, a educação popular, muito bem definida por Freire, um dos seus idealizadores: “Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular” (FREIRE, 1996, p.15).

De acordo com Vieira (2004, p. 19) “durante a colonização, a alfabetização de adultos tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever”. Essa



concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, para que os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

O analfabetismo no Brasil existe desde o período colonial, entretanto só foi considerado como sendo um problema durante o final do período imperial. Tendo em vista que pela lei os analfabetos não podiam votar, nota-se que inicialmente foi um problema de ordem política. No período que compreende a Revolução de 1930 foram estabelecidas as mudanças políticas e econômicas que deram suporte ao início da luta pela criação de um sistema público de educação, ainda incipiente no país.

Segundo Beisiegel (1974) a menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na Constituição de 1934, mas é, sobretudo, na década de 1940 em diante, que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população, até então, excluídas da escola.

É de fundamental importância mencionar a Constituição outorgada em 1937, apontada como sendo um verdadeiro retrocesso no tocante à educação, na qual grande parte das conquistas alcançadas em 1934 foram descaracterizadas durante o “Estado Novo”. Para Herkenhoff (1989, p. 25) “a política educacional assumiu um caráter centralizador, em consonância com o centralismo do Estado autoritário. Suprimido o Parlamento, o chefe de Estado legislou, discricionariamente, em matéria de ensino, como em todas as outras matérias”. No tocante a década de 40,

(...) A Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora)



pontificada por Paulo Freire e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional) (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 72).

Durante o regime militar, de 1964 a 1985, período em que qualquer expressão popular divergente dos interesses do Estado era violentamente reprimida, muitas vezes pela violência física, foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1971, caracterizada pela tentativa de oferecer à formação educacional sob uma perspectiva profissionalizante.

Nesse contexto, Vieira (2004, p. 22), destaca que “em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), tal campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade)”.

Em 1949 foi realizado mais um evento de extrema importância para a educação de adultos: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. De acordo com Paiva (2004, p. 210), foi elaborado em 1962, o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as Campanhas Nacionais de Educação de Adultos em 1963. Vieira (2004, p. 40) relata em seus estudos que o ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL iniciou-se na década de 70, ainda durante a ditadura militar, tal movimento trazia como proposta as ações de um projeto que visava extinguir o analfabetismo em apenas dez anos. Posteriormente a esse período, (quando já deveria ter sido cumprida essa meta), o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais (VIEIRA, 2004).

O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças (VIEIRA, 2004). O



MOBRAL teve sua extinção durante o ano de 1985, porém as experiências educativas focadas nos grupos populares da sociedade se reestabeleceram, continuando de forma mais intensa, embasando-se gradativamente a filosofia de Freire (2005, p. 30).

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos [...] agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

Ressalta-se que no início dos anos 80, a sociedade brasileira passou por significativas mudanças de cunho sócio-político, isto pode ser relacionado ao término dos governos militares e ao retorno do processo de democratização marcado pela campanha nacional a favor das eleições diretas. Assim, esse novo cenário de redemocratização tornou viável a propagação e desenvolvimento das atividades da EJA no Brasil. A Constituição do Brasil de 1988 ofereceu importante suporte para os avanços da EJA, pois estabeleceu o ensino fundamental, como sendo obrigatório e gratuito, passando assim a ser uma garantia constitucional para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada.

## **2.1 INTEGRANTES DA EJA: JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

A EJA deve ser entendida enquanto espaço de participação, de exercício de cidadania, de construção partilhada de conhecimentos, de valorização dos sujeitos, respeitando seus interesses, motivações, necessidades e angústias, considerando as diversas histórias de vida que compõem a sala de aula, por isso, para desenvolver uma educação de forma significativa, a EJA deve valorizar e respeitar sua maior especificidade: os seus sujeitos.

A principal especificidade da EJA diz respeito à diversidade de sujeitos que compõem



integrantes de grupos sociais variados: de perfil sócio econômico, étnico, de gênero, de localização espacial, etc. Esses sujeitos, ao chegarem à escola, apresentam um saber que lhes são próprios, construído a partir de suas experiências. Os sujeitos da EJA são jovens, adultos e idosos, geralmente das camadas populares, trabalhadores e trabalhadoras, desempregados e desempregadas, ou pessoas que estão em busca da primeira oportunidade de emprego.

São alunos que não tiveram condições, às vezes, opções de estudar, pois, precisavam trabalhar para ajudar seus pais no dia-a-dia. São jovens, adultos e idosos que fazem parte de uma realidade social injusta e dela sofrem influências; que são inferiorizados pela discriminação e preconceito de caráter socioeconômico e etnocultural sofridos ao ponto de incorporarem esses preconceitos e se sentirem inferiores.

Segundo Andrade (2004, p.45) “[...] Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais, o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação”. Jovens e adultos não podem ser vistos nem tratados como crianças, pois já ultrapassaram essa fase e apresentam uma diversidade de vivências, interesses, motivações e atitudes que devem ser consideradas,

[...] para compreendermos a educação de jovens e adultos precisamos saber suas especificidades em relação a quem são os jovens, adultos e idosos atendidos [...] Devemos ter consciência de sua condição de “pessoas humanas” e de sua condição social: “não-crianças”, “excluídos” e “membros de determinados grupos e classes sociais” (OLIVEIRA, 2004, p.61).

São os jovens, adultos e idosos que buscam dar um novo sentido às suas práticas cotidianas; que querem se libertar dos preconceitos sofridos, procurando reconstruir uma trajetória de vida marcada pela exclusão e trilhando um caminho de formação de novos valores e cidadanias. A educação de jovens e adultos deve apresentar uma metodologia adequada às



especificidades de seus sujeitos, considerando suas histórias de vida, seus saberes, suas motivações, assim:

É preciso respeitar o aluno através de uma metodologia apropriada, uma metodologia que resgate a importância da sua biografia [...] temos que considerar o que distingue um jovem de um adulto. Os jovens e os adultos [...] Não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.06).

A EJA deve superar o caráter compensatório e metodologias que reproduzem uma visão infantilizada da educação de adultos, desconsiderando seus sujeitos, para se configurar enquanto espaço de superação de exclusões, incompreensões e preconceitos, de participação, de promoção de solidariedade e de exercício de cidadania. Buscando apresentar o compromisso com a formação humana sem desconsiderar homens e mulheres como sujeitos e suas dimensões sócio, econômica, política e cultural. Para Moraes e Varela (2007, p. 5):

O aluno da EJA apresenta um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou, ainda, para as mulheres – donas de casa, em específico - uma oportunidade de vivenciarem uma atividade produtiva diferente das realizadas no interior do próprio lar. Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação.

Partindo-se destas constatações, identificaram-se duas formas significantes de se entender o sujeito aluno da EJA, (CALHÁU, 2007): a primeira caracterizada como um jovem ou adulto marginalizado. Nesta idéia de sujeito, atentamos para um caráter sociológico, em que o aluno saiu da escola devido às injustiças sociais tão presentes nesta instituição. A segunda ideia, de cunho



psicológico, é caracterizada pela questão cognitiva, em que o sujeito é estigmatizado como alguém que não aprendeu na ‘primeira infância’ e por isso provavelmente não aprenderá na idade adulta.

As duas percepções, sociológica e psicológica, nos instigam a pensar em uma terceira ainda não claramente definida, mas presente no dia-a-dia de sala de aula: a autopercepção que o aluno cria para si. Neste ponto, a baixa autoestima é característica de uma identidade que grande parte do alunado nutre por si. Quando a escola nega a identidade do sujeito da EJA, ela nega a possibilidade de uma articulação entre experiência e prática. O aluno, jovem ou adulto, possui uma experiência ainda maior que a criança; tem uma vivência ímpar que deve ser levada para a sala de aula. Negar que estes sujeitos sabem, parece ser uma nova forma de colocar estes alunos a margem do conhecimento. Para Oliveira (2004, p. 59-60), a faixa etária da EJA se configura em uma diferença de interesses, a depender da idade.

O jovem tem um olhar para o futuro. Na transição da infância para a fase adulta está ligado às inovações tecnológicas, aos modismos dos meios de comunicação, ou seja, às mudanças que ocorrem no mundo. O adulto está interessado na vida profissional, na sua inserção no mercado de trabalho, olhando para a sua situação de vida presente. O idoso busca ser cidadão, viver a sua vida em sociedade, sendo respeitado como pessoa e pelo seu passado, pela sua história de vida. Almeja viver na sociedade com dignidade.

Segundo Gadotti e Romão (2001) os participantes da EJA devem ser respeitados pela sua história de vida para superar seus sentimentos de inferioridade, sentindo-se ameaçados, sem estímulo, com baixa autoestima, tendo vergonha de falar sobre si e de sua vivência, por isso o primeiro direito desse educando é o de se expressar, sabendo que será ouvido e que será considerado enquanto pessoa que aspira sempre aprender mais, adquirindo autonomia para reconstruir sua cidadania, muitas vezes negada pela falta de acesso a direitos básicos, como habitação, alimentação, educação, entre outros.



## **2.2 DESAFIOS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA EJA**

Sendo a matemática componente da educação básica, nas etapas fundamental e médio, a sua oferta estende-se também à Educação de Jovens e Adultos, que como os demais componentes do currículo, deve recontextualizar os conhecimentos frente à identidade própria desta modalidade de ensino. O trabalho de recontextualização dos conhecimentos inerentes a cada componente curricular, segundo as características, necessidades e interesses dos aprendizes é muito importante para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos jovens e adultos, que não são as mesmas dos alunos do ensino regular.

O princípio da diversidade precisa estar presente ao se buscar uma aprendizagem significativa, entendida como a aproximação entre os alunos e o conhecimento construído pela cultura corporal de movimento ao longo do tempo. A escolha de objetivos e conteúdos deverá se pautar pela diversidade presente nas vivências dos diferentes grupos que chegam à escola. Esse movimento ocorre a cada novo período e pode ser associado às possibilidades de relacionamento com outras áreas do conhecimento, dentro dos projetos de trabalho ou mesmo dos conteúdos segmentados e predeterminados no planejamento (Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002, p. 199-200).

É necessário que o professor faça o levantamento junto ao aluno de como foram suas aulas e experiências anteriores, ou seja, que o docente procure conhecer seus alunos e os conhecimentos e concepções que estes trazem consigo a respeito dos conhecimentos trabalhados na aula. Esta é uma ferramenta importantíssima no planejamento docente. Reconhecer as concepções que os alunos trazem sobre a matemática é ao mesmo tempo a valorização dos conhecimentos adquiridos por cada um ao longo da vida e ponto de partida para a construção de



novos conceitos que superem os antigos fundamentos.

Quanto ao o que se considerar no processo de contextualização dos conhecimentos da matemática frente às características e necessidades da EJA, o professor deverá observar o mundo do trabalho; a distinção entre as faixas etárias; o impacto dos meios de comunicação; a procedência migratória e as manifestações culturais regionais. Ensinar e aprender matemática na educação de adultos e jovens é respeitar e valorizar a diversidade de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos pelos educandos, formando-os cidadãos esclarecidos e emancipados sobre sua cultura, aptos a continuarem seus estudos.

É essencial que o professor conheça os fundamentos da aprendizagem e as principais teorias sobre motivação, pois só sabe motivar para aprendizagem quem conhece como os alunos aprendem. A formação do professor e a sua visão social são determinantes, aliado às suas atitudes em sala de aula e à organização do ensino (PARO, 2000).

A ausência, ou na melhor das hipóteses, insuficiente e/ou equivocada utilização de recursos tecnológicos, são um exemplo do quanto ainda precisamos caminhar para estarmos em condições de atrair o nosso aluno, e despertando nele, o desejo pela aprendizagem. A desvinculação dos conteúdos com o cotidiano do aluno, como algo externo e aparentemente sem serventia, acrescido da má formação do professor têm resultado num descaso ainda maior com a aprendizagem. Como afirma Fonseca (1994, p. 56) “percebe-se a necessidade de repensar os processos de produção e difusão do conhecimento (...), criar novas formas de trabalho (...)”.

Conforme Fonseca (1994) é preciso exterminar a queixa muito comum entre os professores referentes ao desinteresse por parte dos alunos em aprender, a ação do professor deve conseguir dos alunos um comprometimento pessoal com sua própria aprendizagem, essa motivação depende de vários fatores, sejam pessoais ou contextuais.

Em relação aos pessoais, as metas são fundamentais, já nos contextuais, o começo da aula,



a organização das atividades, a interação do professor com seus alunos e a avaliação da aprendizagem são preponderantes. Esses momentos dependem da iniciativa do professor. Segundo Poletti (2002) o professor não tem sido preparado adequadamente na graduação para atuar em sala de aula, mesmo por uma questão histórica, o conteudismo prevaleceu, ensinou-se, e, diga-se de passagem, muito mal, o que ensinar, mas não como fazê-lo.

Não se deve menosprezar o aspecto individual da questão, onde o profissional deve gostar do que faz uma graduação bem feita, com um ensino adequado às exigências do mercado, torna-se preponderante até mesmo para que o indivíduo decida se está na profissão certa. Outro aspecto a ser considerado é de que o professor não gerencia conhecimento, ele repassa informações, que cada aluno aproveitará segundo sua capacidade de aprender, de interpretar dados e informações, para transformá-los em conhecimentos.

O papel do professor estaria, segundo Poletti (2002), em manter o aluno curioso. É fundamental, motivar o aluno, mantê-lo interessado, pois ninguém transfere conhecimento, transferem-se dados e informações. A gestão do conhecimento é individual, é própria. De acordo com Poletti (2002, p. 59):

É preciso derrubar o paradigma de focar a aprendizagem no método de ensino e sim experimentar compreender o ato de aprender, e de como funciona o pensamento do aprendente, em cada fase de seu desenvolvimento. A ausência de conhecimento teórico, ou a forma inadequada que esses conhecimentos são lidos e passados para os professores, é uma questão a ser discutida, pois cabe saber se essas teorias são partes da escola, e se não o são, a sua procedência e seu respaldo científico devem ser verificados, daí a necessidade da formação continuada.

O ser humano aprende, à medida que vivencia experiências e desenvolve o pensamento. O pensamento é a maneira da inteligência se expressar, portanto, é no pensamento, que mora a aprendizagem. A cada mudança do pensamento, o aprendente produz o seu próprio



conhecimento. Piaget chama o pensamento de estruturas mentais, então cientificamente, “o conhecimento se dá através do desenvolvimento de estruturas mentais que são organizadas internamente” (PARO, 2000).

Essas estruturas mentais são as regras que cada indivíduo usa para processar as informações que recebe, não apenas por repetição ou imitação, mas, através das experiências da vida; por isso que não adianta apenas observar ou receber, passivamente uma informação para aprendê-la, é preciso experimentá-la.

Cabe ressaltar que além da questão do ensino insuficiente, do ambiente escolar, o processo ensino-aprendizagem deve ser analisado se está de acordo com as necessidades de cada aprendiz; bem como, avaliar se a metodologia comumente aplicada ao ensino está compatível ao que se espera de um ensinante. Em determinadas situações, o ponto central da análise não deve ser a aprendizagem do aluno, mas, sim, o tipo de ensino que a escola ou o professor proporcionam. Há casos em que o professor tem dificuldade em planejar formas alternativas de ensino para aqueles alunos que não aprendem determinado conteúdo da forma que o currículo estipula (PARO, 2000).

De acordo com Poletti (2002) a alegação da falta de interesse do aluno com justificativa para o mau desempenho escolar precisa ser combatida de forma radical porque ela implica a própria renúncia da escola a uma de suas funções mais essenciais. Os equívocos a esse respeito geralmente advêm da atitude errônea de considerar a “aula” como produto do trabalho escolar. Nessa concepção desde que o professor deu uma boa aula, a escola cumpriu sua obrigação. Porém, o conceito de trabalho humano como “atividade adequada a um fim” (PARO, 2000, p.63) a aula constitui o próprio trabalho, o saber dos alunos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**



É necessário compreender a forma de atender a diversidade dos sujeitos da EJA de forma que jovens e adultos possam estar na escola e aprender. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a necessidade de compreender seus tempos para então organizar, segundo as possibilidades de cada grupo ou pessoas, o momento de formação, para garantir sua permanência e direito à educação. Nesse sentido, se faz importante a pesquisa sobre a permanência dos sujeitos da educação de jovens e adultos na escola. Muitos deles têm história de fracasso, de não aprendizados, de frustrações, por isso não é possível repetir modelos e manter abordagens infantilizadas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). Educação de jovens e adultos. RJ: DP&A, 2004. 158p.
- BEISEIGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRASIL/MEC/SECAD. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2006.
- BRASIL/MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000. Brasília, 2008.
- CALHÁU, M. S. **A Concepção do Aluno nos Programas de EJA no Brasil**. Acoalfa Revista Eletrônica USP, V.3,p.76-92,2007Disponível em <http://www.acoalfaplp.net/org/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2015.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Romão (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.
- HERKENHOFF, João Baptista. **Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição**. São



Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos**. Revista da Alfabetização Solidária, v.4, n.4, São Paulo: Unimarco, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

POLETTI, André. O professor e a gestão do conhecimento. **Profissão mestre**, São Paulo, p. 22-23, set. 2002.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. V.1. Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.