

# O LUGAR DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL

*Adenilson Souza Cunha Júnior<sup>1</sup>*  
*Maria Inêz Oliveira Araújo<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este estudo, parte compositiva da dissertação de mestrado defendida no Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, apresenta e discute o lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil. Para tecer tais argumentos, discute o surgimento e delineamento do conceito de aprendizagem ao longo da vida, amadurecido nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos, realizadas a partir da década de mil novecentos e quarenta, e o seu alargamento nos dias atuais. A compreensão da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, na visão adscrito da alfabetização, ainda permanece na legislação que norteia essa modalidade de ensino no país, contudo, o debate internacional sobre processos *continuum* de aprendizagem sinaliza a necessidade e urgência da apropriação de um conceito mais amplo de aprendizagem de adultos e indica a possibilidade da tomada destes conceitos para as agendas dos formuladores de políticas públicas voltadas para a educação de adultos no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Aprendizagem ao Longo da Vida; Políticas Públicas.

## Introdução

Adentramos a segunda década do século XXI em um cenário ainda marcado por profundas desigualdades econômicas, sociais e políticas, agravadas ainda mais,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (NPGED/UFS). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista da CAPES. E-mail: adenilson.cunha@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe (DED/NPGED/UFS). E-mail: inezaraujo58@hotmail.com

no final da última década, pelo colapso dos mercados financeiros e a profunda recessão que afetou os sistemas econômicos de diversos países, na qual as dimensões e seus desdobramentos desagradáveis ainda são desconhecidos.

Neste contexto, a educação sofre reflexos incalculáveis como, por exemplo, a redução de investimentos, uma vez que as políticas de governança acabam priorizando outros seguimentos sociais e até mesmo econômicos e deixam de eleger prioritariamente o ensino e a educação dos povos.

Guerras, fome, desemprego, desequilíbrio dos ecossistemas, instabilidade política, entre outros fatores, assolam milhões de famílias em todo o mundo e é visível a erosão social e a marginalização que são transmitidas de geração a geração.

Vislumbrando a possibilidade de superar essas dificuldades e promover o desenvolvimento global, está a importância de se respeitar, proteger e abastar o direito de todos à educação básica de qualidade. É neste cenário que, além do ambiente econômico precário, uma série de outros desafios se impõe para a aprendizagem e educação de pessoas jovens e adultas.

A educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) é fundamental para a consecução dos objetivos globais de maior igualdade e equidade entre os povos, isso porque educar adultos significa empoderar o indivíduo para uma cidadania ativa e produtiva no meio social.

Este texto se insere no resguardo de que a aprendizagem ao longo da vida é o caminho para o desenvolvimento equânime das sociedades, à medida que os processos contínuos de aprendizagem fomentam a possibilidade de reduzir as profundas desigualdades marcadas nas trajetórias de indivíduos que foram privados do direito à escola ou dela não obtiveram desempenho satisfatório por razões inerentes a condicionantes econômicos e sociais.

## **O Lugar da Aprendizagem ao Longo da Vida nas Políticas Públicas Para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil**

É notório que os avanços na educação da primeira infância, em médio prazo, resultam em uma maior permanência dos indivíduos na escola, contudo, as condições de trabalho, a evasão e a repetência, as condições de moradia e a desigualdade de gênero ainda limitam significativamente as oportunidades educacionais.

Jovens e Adultos que continuam seus processos de escolarização têm maior acesso à informação e ao conhecimento, são capazes de se protegerem de doenças sexualmente transmissíveis, de garantirem a sua seguridade social, de intervirem politicamente em suas comunidades e de acompanharem os processos tecnológicos da informação e da comunicação, exercendo sua participação cidadã de forma ativa e plena.

Em prol desses argumentos, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire se tornou o modelo internacionalmente celebrado de educação de jovens e adultos como um ato cultural de empoderamento e mudança social (BARREIRO, 1974).

Freire (1979, p. 72) inaugura um novo paradigma quando afirma que educar jovens e adultos “implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto”.

Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor propõe uma explicação da importância e da necessidade de uma pedagogia dialógica, emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história, através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão.

Para Cabral (2000, p. 200):

Nesta pedagogia, o educador, através de uma educação dialógica problematizante e participante, alicerçada na confiança no povo, na fé nos homens e na criação de um mundo onde cada homem seja valorizado pelo que é, onde a liberdade do povo deve atender à perspectiva do oprimido e não do opressor, procura conscientizar e capacitar o povo para a transição da consciência ingênua à consciência crítica com base nas fundamentações lógicas do oprimido. Assim, caracteriza-se por um movimento de liberdade que surge a partir dos oprimidos, sendo a pedagogia realizada e concretizada com o povo na luta pela sua humanidade.

Partindo dessa concepção, surge como consenso entre os pesquisadores e estudiosos de todo mundo a necessidade de se pensar a educação de adultos em uma dimensão política, tendo em sua essência a valorização dos indivíduos em suas características singulares e plurais, tornando-se assim sujeitos de sua própria dimensão histórica e social através de um processo perene e *continuum*. É deste ponto de vista que a EPJA passa a figurar mais nos documentos oficiais apresentados pela UNESCO, a partir da década de mil novecentos e noventa, em nome das Nações Unidas.

Até a década de 1990, os relatórios emitidos ao final das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), que haviam sido realizadas em quatro edições, a saber: Elsinore, na Dinamarca (1949); Montreal, no Canadá (1960); Tóquio, no Japão (1972) e Paris, na França (1985), destacavam a necessidade de compreender a educação de adultos no mundo em transformação, situando a escolarização de jovens e adultos como fundamental, mas para além dessa escolarização a necessidade da educação permanente desses indivíduos para o reforço da democracia; além dos processos de alfabetização e pós-alfabetização de adultos; educação rural; educação para a sustentabilidade ambiental, entre outras (VIEIRA, 2008).

A concepção de aprendizagem ao longo da vida, desse modo, começa a se delinear e se expande a partir da década de mil novecentos e noventa, mais precisamente nas ideias contidas no documento final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, na qual “faz uma exortação aos países de todo o mundo para investir, como prioridade, na ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’ das crianças, jovens e adultos”. (DINIZ, 2010, p. 248).

O desenvolvimento da ideia que situa a educação de adultos dentro de um contexto mais amplo de educação se intensifica no Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, conhecido como Relatório Faure, e é retomado na

década de mil novecentos e noventa, com o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, *Learning: The Treasure Within*, conhecido como Relatório Delors, no qual além de disseminar amplamente os quatro pilares do conhecimento e da formação continuada – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser –, dão sustentação para que o conceito de “educação ao longo da vida”, estabelecido no relatório Faure, seja ampliado para “aprendizagem ao longo da vida”:

Esta mudança representou não só uma mudança semântica, mas um desenvolvimento substancial na área. A ênfase do educando na aprendizagem ao longo da vida pode ser interpretada como atribuidora de um maior protagonismo aos indivíduos, em contraste com o foco da educação ao longo da vida sobre estruturas e instituições. (MEDEL- AÑOUNUEVO, 2006, p. 76).

Essa mudança também influenciou os resultados da CONFINTEA V, realizada em Hamburgo – Alemanha (1997), que deu mais destaque à discussão da aprendizagem de adultos ao longo da vida do que as Conferências Internacionais de Educação de Adultos realizadas anteriormente.

A Declaração de Hamburgo, documento síntese da CONFINTEA V, destaca em seu Art. II, que “a educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas”, tornando-se fundamental para o exercício da cidadania e para o processo de inclusão social. Esta Declaração, em seu Art. III, amplia a discussão ao definir a EPJA:

A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. [...] Engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde as pessoas [...] desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. (UNESCO, 1997, p. 19-20).

Pactuada com a CONFINTEA V, a Agenda para o Futuro da Aprendizagem de Adultos incorporou uma lista de dez temas prioritários para a década posterior ao encontro, que incluíram: a contribuição da educação de adultos, na perspectiva da

aprendizagem ao longo da vida, para a democracia, para as relações de gênero, para com as transformações do mundo do trabalho, em relação ao meio ambiente, à saúde e à população, para a cultura, para os meios de comunicação e para as novas tecnologias da informação, para os direitos e aspirações dos diferentes grupos (pessoas idosas, migrantes, ciganos, nômades, refugiados, deficientes, privados de liberdade, entre outros) e para a promoção da solidariedade internacional.

Esses temas deram margem a uma profunda discussão por parte dos agentes educativos em todo mundo, contribuindo para pensar a educação de jovens e adultos não apenas no sentido estrito da escolarização, mas articulado e integrado a outras propostas de desenvolvimento social e econômico do mundo globalizado.

O que entra em pauta, portanto, está para além da alfabetização e progressão nas etapas da educação básica. O que se reivindica é a articulação do processo de escolarização – educação formal – aliado a outros processos instrucionais que perpassam por ações educativas desenvolvidas nos espaços não formais e informais de aprendizagem.

A imersão desses temas também reforça a ideia da aprendizagem ao longo da vida contextualizada à sociedade contemporânea, uma vez que:

no marco da emergência das sociedades do conhecimento e no seio de profundas transformações nos planos econômico, político e social, num contexto de crescente globalização, os contextos políticos e pedagógicos da educação de adultos vão ser redelineados. (DINIZ, 2010, p. 250).

Essa definição e amplitude de ações foram mantidas na última CONFINTEA, a sexta delas, realizada na cidade de Belém, no Estado do Pará, no Brasil, em dezembro de 2009.

A CONFINTEA VI começou a ser preparada em 2007, quando os 144 Estados-membros da UNESCO apresentaram suas políticas de financiamento, gestão, governança e ações para a EPJA. Esse documento se constituiu em um compêndio intitulado Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) e serviu de base para avaliar a EPJA em todo mundo e propor novos mecanismos para a consolidação desta modalidade de ensino.

Do contexto sócio histórico em que foram produzidas as CONFINTEAS ao longo do tempo e considerando que o Brasil, dado a sua expressão política e emergência econômica no contexto global, aliado a mobilização interna dos Fóruns de EJA do Brasil, assumindo externamente condições para sediar a CONFINTEA VI, pareceu indicar não somente a manutenção que fora construído historicamente no sentido de alargar o conceito de aprendizagem ao longo da vida, quanto assegurar, diante da comunidade internacional a ampliação interna dos debates e efetivação dos compromissos que assumiu publicamente, colocando em prática na reformulação das políticas públicas para a modalidade de ensino em questão.

Assim, o relatório-síntese da CONFINTEA VI, denominado Marco de Ação de Belém, em seu item primeiro, reafirmou enfaticamente que:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010, p. 6).

No entendimento global, a defesa da aprendizagem de adultos ao longo da vida passa, dessa forma, a não se reduzir a um conceito teórico ou a um campo semântico. Ela assume a condição de evidenciar a EPJA como protagonista de um campo educacional complexo e altamente ligado ao desenvolvimento das sociedades.

Ramos (2003, p. 36) destaca que a aprendizagem ao longo da vida “tem impactos importantes na vida, nos níveis de rendimentos, nas dinâmicas de mobilidade social dos trabalhadores, nos padrões de crescimento e mudança estrutural das economias”.

Apesar de reconhecer os elevados níveis de analfabetismo na população jovem e adulta em todo o mundo, não se trata apenas de garantir pontualmente a escolarização para aqueles que não tiveram acesso a educação regular ou que são frutos de baixos rendimentos escolares ou ainda evadidos e repetentes, mas compreender que a aprendizagem dessas pessoas ao longo da vida precisa ser valorizada e (re) significada através de “percursos sociais onde se revelam os limites

e as possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos”. (ARROYO, 2007, p. 23).

A realidade da EPJA, nos países latinoamericanos, incluindo-se aí, portanto, o Brasil, traduzido nos altos níveis de analfabetismo<sup>3</sup>, tem se constituído como um entrave para colocar em prática a ideia de aprendizagem ao longo da vida.

Como integrante dessa cartografia, o propósito de fomentar o *continuum* da aprendizagem, ainda se apresenta limitado e comprometido em países como o Brasil, onde a infraestrutura educacional apresenta-se pouco desenvolvida. As experiências acumuladas por países ricos que possuem sistemas de ensino mais abrangentes apresentam resultados significativos ao oferecerem efetivamente o ensino a jovens e adultos em contextos não formais e informais de aprendizagem.

Apesar do uso frequente do termo “aprendizagem ao longo da vida” em diversos documentos jurídicos, políticos e programáticos, a clareza conceitual sobre o que constitui a aprendizagem ao longo da vida e o lugar da aprendizagem e educação dentro dela ainda não é geral.

Essa falta de clareza e superação da ideia da EPJA voltada apenas para alfabetização inicial, não só resultou em uma tendência de as discussões continuarem a priorizar a alfabetização de jovens e adultos como também dividir a própria EPJA, em geral, e a educação e formação profissional do adulto.

Programas educacionais para jovens e adultos em atual funcionamento no Brasil<sup>4</sup>, como, por exemplo, os programas de Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, BB Educar, Todos pela Alfabetização (TOPA), dentre outros visivelmente marcados pelo aligeiramento e descontinuidade dos estudos; trabalho voluntário e bolsa-auxílio, além de atenderem prioritariamente à alfabetização de jovens e adultos, não possuem uma proposta pedagógica que prime à educação de adultos como um processo *continuum* de aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Segundo os dados do censo 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 9,6% da população de 15 anos ou mais que são analfabetas.

<sup>4</sup> Esses programas encontram-se oficialmente vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECAD), órgão que compõe a estrutura organizacional do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Apesar de reconhecer que “o direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação” (UNESCO, 2010, p. 7), o sentido da aprendizagem ao longo da vida continua comprometido, à medida que as políticas públicas para EPJA não são envidados, tomando por base um compromisso maior e articulado com o desenvolvimento de ações que garantam os processos educativos, para além da compreensão pontual do direito à escolarização.

Em recente documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado Plano Plurianual de Avaliação (PPA 2008-2011) – que utilizou o ano de 2009 como base para avaliação de programas educativos destinados a jovens e adultos, a exemplo do programa Brasil Alfabetizado e que se insere nas políticas oficiais da EPJA voltada apenas para a alfabetização – não são apresentados resultados no item “c” *avaliação da satisfação dos beneficiários do programa* (MEC, 2010, p. 38). Isso demonstra que os programas oficiais de ensino para essa modalidade de educação não priorizam a condição de satisfação, em termos sociais mais amplos<sup>5</sup>, dos alunos matriculados no programa e denota um caráter muito mais voltado para os índices numéricos de matrículas do que concretos, em termos de retorno social condizente com as propostas de educação de adultos como processo permanente<sup>6</sup>.

O reconhecimento da educação de jovens e adultos, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, requer o compartilhamento de objetivos políticos, de provisão de recursos e de governança.

Sentenciando essa questão, o Marco de Ação de Belém (2010) pontua que, entre os Estados-membros da UNESCO:

Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos que aprendizagem e educação

---

<sup>5</sup> Por termos sociais mais amplos me posiciono ao lado de TFOUNI (2010) que, na perspectiva do letramento, “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito e os impactos em uma sociedade”. (TFOUNI, 2010, p. 22).

<sup>6</sup> Compreendida como uma educação que considera as necessidades e incentiva as potencialidades dos educandos; promova a autonomia dos jovens e adultos, para que sejam sujeitos da aprendizagem; esteja vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais; possua projeto pedagógico com flexibilidade curricular e os seus conteúdos curriculares devem estar pautados em 3 princípios: contextualização, reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas. (PARECER CEB 11/2000. *apud* SOARES, 2002).

de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. (UNESCO, 2010, p. 7).

Além de anfitrião e país signatário desse documento, o Brasil realizou, quatro meses após a CONFINTEA VI, a sua Conferência Nacional de Educação (CONAE), onde os resultados serviram de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2020). Esse momento de convergência entre os pactos internacionais e suas adequações às políticas nacionais de educação de adultos não tiveram avanços visíveis para a elaboração do documento nacional. De fato, sinalizaram modificações na expectativa de investimentos e provisão de recursos, mesmo que rasos em relação ao esperado para a sua implementação, contudo, estavam muito aquém da expectativa criada em relação às mudanças estruturais significativas e capazes de priorizar a educação de jovens e adultos como direito comum e processo permanente de educação.

O direito à aprendizagem ao longo da vida esbarra no dilema político, ideológico e epistêmico da compreensão da educação de adultos. Que nas palavras de Ireland (2010, p. 58) se justificam à medida que:

A maioria dos acordos desse tipo, especialmente no campo da educação, não implica em obrigação legal senão moral. Porém, é no processo de traduzir, nacionalizar e adequar tais convergências internacionais ao espaço das políticas públicas nacionais que as tensões ficam evidentes.

Na voz dos formuladores das políticas públicas, a aprendizagem ao longo da vida não é compreendida como um ato complexo de construção vivencial dos sujeitos humanos e, conseqüentemente, não aparecem nas leis educacionais e nos marcos regulatórios com essa intenção. Elas se encontram atreladas aos entraves do sistema formal de ensino, engessado e regulador. A dinâmica da aprendizagem ao longo da vida “compreende um complexo processo que abrange a educação formal e a educação continuada, incluindo processos de aprendizagem realizados formal ou informalmente”. (GONSALVES, 2010, p. 114).

No Brasil, apesar de figurar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPJA, a função qualificadora desta modalidade de ensino, que remete a ideia de educação permanente ao longo da vida, o processo de execução desenvolvido até os dias atuais está mais atrelado às questões referências do que sintônicas aos movimentos internacionais pela aprendizagem contínua, praticados em países economicamente favorecidos.

Adequar o ensino de jovens e adultos, em toda sua especificidade, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, requer compromisso do Estado, traduzido em política pública, e mobilização de segmentos sociais, atrelados a “novos acolhimentos paradigmáticos, para além dos muros da escola, para além da proposta moderna de educação”. (GONSALVES, 2010, p. 114).

### **Algumas Considerações (In)Conclusivas**

A visão restrita da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino compensatória e que atende àqueles que não tiveram a escolarização na idade correta ainda prevalece nos documentos oficiais na legislação brasileira. O que é preocupante, é que por este viés, o campo, apesar dos avanços significativos dos últimos anos, permanece estagnado no sentido ideológico, e se prende às discussões que limitam esse tipo de educação apenas à alfabetização.

É certo que os índices de analfabetismo, no país, ainda são elevados e que as políticas públicas para alfabetização precisam ser efetivas e vigilantes durante todos os processos de escolarização, sobretudo na perspectiva dos letramentos em suas múltiplas dimensões. Contudo, a aprendizagem ao longo da vida requer a compreensão de que os processos de alfabetização e escolarização sejam amplos, menos pontuais e mais dinâmicos, e que incorporem, para além de certificações, metodologias e práticas que situem jovens e adultos em um contexto macro de sociedade.

A garantia da inserção dos sujeitos da EPJA de maneira plena na sociedade, além de garantir uma cidadania ativa, é fundamental para o desenvolvimento humano. Fomentar a EPJA sob a ótica da aprendizagem ao longo da vida é papel crucial para garantir a busca da equidade e da justiça social, em conjunto com a manutenção da democracia e da dignidade humana.

## THE PLACE OF LIFELONG LEARNING IN PUBLIC POLICIES FOR THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN BRAZIL

**Abstract:** This study, part of the compositional dissertation defended at the Center for Postgraduate Education, Federal University of Sergipe, presents and discusses the place of lifelong learning in public policies for youth and adult education in Brazil. To weave such arguments, discusses the appearance and design of the concept of lifelong learning matured in the International Conferences on Adult Education, held from the forties, and its extension today. Understanding the Education of Young People and Adults in vision ascribed literacy still remains in the legislation that guides this type of education in the country, however, the international debate on the learning continuum processes signals the need and urgency of the appropriation of a broader concept of adult learning and indicates the possibility of taking these concepts to the agendas of policymakers focused on adult education in Brazil.

**Keywords:** Education, Youth and Adult; Lifelong Learning; Public Policies.

### Referências

ARROYO, Miguel González. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A; LINO, N. (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARREIRO, J. **Educación Popular y Proceso de Concientización**, Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.

BRASIL, **Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica N.º 11/2000**. Disponível em: <[http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer\\_cne\\_11\\_2000\\_proeja.pdf](http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proeja.pdf)> Acesso em 26 abr. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011**. Brasília: MEC, 2010.

CABRAL, Arlinda. Pedagogia do Oprimido. **Rev. Lusófona de Educação**, 2000, nº.5, p. 200-204.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. A aprendizagem ao longo da vida e os currículos biográficos de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. In: DINIZ, A. V. S; SCOCUGLIA, A.C.; PRESTES, E. T. (Orgs.) **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições para o debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONSALVES, Elisa P. A noção de corpo(s) consciente(s) na obra e no pensamento educacional de Paulo Freire. In: DINIZ, A. V. S; SCOCUGLIA, A.C; PRESTES, E. T. (Orgs.) **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições para o debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

IRELAND, Timothy D. O direito de todos à educação: a incidência de instrumentos internacionais sobre políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: DINIZ, A. V. S; SCOCUGLIA, A.C; PRESTES, E. T. (Orgs.) **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições para o debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MEDEL-AÑONUEVO, C. Operationalizing the Policy Discourses of Learning: Challenges for Africa. **Bienannale on Education in Africa**. Libreville, Gabon, 27-31 Mar. 2006. Disponível em: <[http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-0/doc/document/5\\_3\\_annonuevo\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-0/doc/document/5_3_annonuevo_en.pdf)>. Acesso 26 jul. 2011.

RAMOS, M. C. **Ação Social na Área do Emprego e da Formação Profissional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

SOARES, Leôncio Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos: Declaração Final e Agenda para o Futuro**. Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: <<http://www.vsy.fi/eaea/eng/confinl.html#top>> Acesso em: 19 nov. 2013.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VIEIRA, M. C; MIRANDA, H. T. **Os significados da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/p1803468048895.rtf>>. Acesso em 21 jun. 2012.