

## **Juventude e EJA: uma compreensão desses sujeitos no município de Vitória/ES**

### **1-Introdução:**

O presente artigo tem como foco de análise a interface entre juventude e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como lócus de pesquisa as Escolas Municipais de Ensino Fundamental “Admardo Serafim de Oliveira” e Neusa Nunes Gomes”, espaços de pesquisa do Programa de Pesquisa em rede Observatório da Educação (OBEDUC) Edital Capes 049/2012. A EJA é uma conquista da sociedade brasileira; sua concepção como direito humano vem acontecendo de forma gradativa a partir da Constituição de 1988, em um processo de democratização, momento em que o poder público reconhece a demanda de jovens e adultos à escolarização fundamental (Haddad, 2007). A conquista maior, expressa nessa constituição, foi a declaração do ensino fundamental como direito público subjetivo (Fávero, 2011). O avanço nessa concepção de EJA como direito, significa para nós o reconhecimento da garantia do alcance por parte da população dos bens acumulados historicamente, e que a garantia do direito a educação passa pela elevação da escolaridade da população e pela luta contra o analfabetismo que ainda resiste no país. Na perspectiva do direito à educação, entendemos os estudantes que compõem as salas de aula de EJA como aqueles sujeitos que, além de excluídos da escola, possuem como trajetória escolar as idas e vindas para dentro desse espaço, e, além do que lhes foi negado, são sujeitos que, a partir de diferentes trajetórias, constituem-se como sujeitos históricos. Além do pertencimento às camadas populares, outros fatores contribuem na diversificação desse público: gênero, etnia, pertencimento a zonas urbanas ou rurais, serem pessoas com deficiências, orientação/identidade sexual, a diversidade religiosa, ou seja, uma composição de características que fazem com que os estudantes da EJA sejam reconhecidos nessa diversidade. Há ainda o histórico pessoal de cada um desses indivíduos, ou de cada grupo, nos contextos de suas lutas, suas formas de organização ou grupos de interesse.

Com relação aos sujeitos da EJA, o público que nos chama a atenção neste trabalho é aquele que atende pela juventude, os estudantes com idades entre 15 e 17 anos. Em 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) discutiu a possibilidade de elevar para 18 anos a idade mínima para o ingresso no Ensino Fundamental da EJA. A medida, que tinha como objetivo proibir o ingresso de adolescentes na modalidade, não foi aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, a Resolução nº 3 do CNE de 15 de junho de 2010, institui em seu artigo 5º que “Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.”. Os estudantes com idades entre 15 e 17 anos, apesar das divergências no debate entre os

especialistas que participaram do processo – uns defendiam que a tomada de decisão pelo CNE faria com que muitos estudantes fossem excluídos da escola, outra parte deles defendia que a decisão poderia fazer com que a EJA servisse de escoamento do ensino fundamental, pela correção idade/série – estão nos espaços de oferta da EJA em número cada vez maior. No município de Vitória, um dos municípios onde pretendemos realizar nossas análises, e onde a modalidade<sup>1</sup> de EJA foi implementada através de um processo histórico, até o presente momento não houve pesquisas que envolvessem a oferta e os sujeitos aqui apontados, tampouco que caracterizassem a permanência desses estudantes nos espaços. Nessa rede de ensino, tornou-se lugar comum a transferência de estudantes jovens para a EJA, atendendo possivelmente ao fracasso da política educacional regular ou até mesmo para a correção de estratégias de fluxo das escolas. Muitos dos estudantes que possuem o mínimo de distorção idade/série são convidados a frequentarem a modalidade, também aqueles estudantes ditos problemáticos ou até mesmo grandes fisicamente para frequentarem o turno diurno das escolas da rede.

### **1.1- Lócus de Pesquisa:**

Os lócus de pesquisa são as Escolas de Ensino Fundamental do Município de Vitória/ES “Admardo Serafim de Oliveira” e “Neusa Nunes Gomes”. Os dois espaços oferta a EJA, sendo a primeira com oferta exclusiva da modalidade, inclusive no turno diurno. Ambos os espaços compõem espaços de pesquisa do Programa Observatório da Educação.

### **1.2- O problema:**

A matrícula desses estudantes nas escolas gera conflitos de todos os tipos, mas o que trataremos aqui se volta para as relações que são estabelecidas junto a esse público. Grande parte dos professores atuantes na modalidade, afirma as dificuldades encontradas nas relações estabelecidas com o público jovem, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento de formas de convivência entre estudantes, professores e equipe em geral. Os estudantes com idades entre 15 e 17 anos, ao entrarem nas escolas, trazem em seu perfil toda peculiaridade de serem jovens, tendo em vista as posturas, os modos de serem, as gírias, o gosto musical e outros aspectos peculiares da juventude. Muitas vezes, o encontro geracional professor e estudante, gera atritos na construção de formas de se conviver, e, nesse emaranhado, professores muitas vezes não entendem quem são aqueles sujeitos, o que muitas vezes se reflete em suas práticas tanto autoritárias. Os estudantes, por sua vez também demonstram o não entendimento da postura de seus professores, fazendo com que surja desinteresse desse público e, quando frequentam os espaços, as relações que são

---

<sup>1</sup> O termo modalidade expressa uma medida, dentro de uma forma própria de ser. Nesse caso, o termo modalidade de EJA, refere-se a um modo específico de pensar e constituir este campo de educação.

estabelecidas se tornam pesadas, conflituosas, repletas de desencontros que se materializam muitas vezes em falas de cunho preconceituoso pelos professores e reações enérgicas de rebeldia pelos estudantes. Dessa forma, a pesquisa aqui trazida se propõe a investigar as questões estabelecidas nessas relações com os estudantes jovens nas salas de aula de EJA. Até o momento, temos que as relações estabelecidas entre professores e estudantes são descritas como problemáticas, difíceis e desafiadoras; o que se pretende através da pesquisa é entender esse problema. O que pretendemos é transformar esses questionamentos, em caminhos de “construção de conceitos” (FREIRE, 1985), para junto com os espaços de pesquisa ampliar o debate sobre essa problemática. Dessa forma, o projeto que trazemos se torna relevante, tendo em vista que todo o debate envolvendo a juventude em escolas que ofertam a EJA, ainda não superou as afirmações de que essa realidade se tornou um problema nas diversas escolas de EJA pelo país. Sendo a EJA o espaço desses jovens, ousamos questionar quem são esses estudantes, como eles e elas, que agora chegam, ou que lá sempre estiveram, percebem a escola? O que as EMEF’s “Admardo” e “Neusa Nunes” têm concebido e realizado em suas práticas junto a esses estudantes? *O problema dessa pesquisa, dessa forma, se caracteriza em entender as questões relacionadas à presença da juventude na escola.* O que pretendemos é transformar esses questionamentos, em caminhos de “construção de conceitos” (FREIRE, 1985), para junto com a escola ampliar o debate sobre essa problemática nos espaços da pesquisa. Dessa forma, se tornou um problema nas diversas escolas de EJA pelo país: lidar com a juventude torna-se difícil e que muitos professores (as) se queixam de que “esse não é o público da EJA”. Dessa forma, temos como objetivo geral para esse trabalho analisar características da juventude visando contribuir na compreensão das relações estabelecidas com este público na escola. E como objetivos específicos identificar como ocorre a chegada dos estudantes jovens nas escolas; analisar as características dos estudantes jovens das escolas, na busca da compreensão das razões do aparente desinteresse desse público com relação àqueles espaços; verificar as relações estabelecidas entre estudantes e profissionais das escolas em questão e identificar as concepções e práticas desenvolvidas nas escolas que se voltam para os estudantes jovens.

## **2- Referencial Teórico:**

A discussão proposta neste artigo, ganha sentido a partir de considerações sobre a categoria diálogo, ponto de partida para refletir sobre as relações estabelecidas com a juventude nos espaços propostos para a investigação. Para tal, tomamos a abordagem de Paulo Freire, intelectual que, para nós, no percurso dessa construção, nos remete não somente pela abordagem teórica, mas ao que toda a sua produção expressa, pela sua

filosofia na busca da compreensão do ser humano e suas relações com o mundo, pela sua a fim de iniciar a busca de sentidos para nossas colocações.

Segundo Oliveira (1996), qualquer aproximação que se queira realizar no sentido de compreender a obra de Paulo Freire, precisa ser feita, antes de tudo, pela compreensão de sua filosofia do diálogo, e essa compreensão, que confronta homem e sociedade, torna o próprio homem consciente de que não pode viver isolado dos outros, sendo assim para o autor:

O diálogo, dessa forma, passa a ser visto como condição indispensável para que o indivíduo torne-se mais humano, uma vez que seu desenvolvimento pleno como pessoa só é possível na interação com o "Tu", através da vida em comunidade. (Oliveira, 1996, pág. 7)

Com essa afirmação, entendemos o diálogo como uma condição humana, a essência da existência humana, tornando-se parte do que constitui o ser humano e componente do que pode levar o ser humano a tecer suas relações através da interação gerada por essa ação: "O "eu" individual experiencia um chamado, um convite e um apelo ao "Tu" Oliveira (1996). O autor é mais ousado ao afirmar que a proposta educacional de Freire se tornou uma "pedagogia da comunicação" (Oliveira, 1996), quando o processo do que ele chama de ensino-aprendizagem se constitui como ato dialógico, aquele que permite ao educando o direito de dizer sua palavra. Mas, segundo o autor, o próprio Freire não reivindica para si uma análise de uma prática educativa calcada na práxis dialógica: outros nomes como Aristóteles, Tomás de Aquino, Jacques Maritain, Paulo Jaspers e John Dewey já traziam em seus escritos os méritos de uma ação pedagógico-filosófica centrada no diálogo, o que Freire inova nessa busca pela análise do diálogo é simplesmente dizer que alguém sempre terá alguma coisa a aprender com o outro, mesmo quando o diálogo parte de hipóteses totalmente diferentes. Da mesma forma, Freire não trata o que chamamos de categoria diálogo como uma saída para escapular de possíveis confrontos em discussões, o diálogo é visto por ele como sendo um "método de investigação pedagógica" (Oliveira, 1984), que assegure o processo dialético por trás do processo de ensino e de aprendizagem, nesse processo, a dicotomia educador-sujeito e educando-objeto é superada através do "estabelecimento de relações dialógicas" (Oliveira, 1984). Sendo assim, o diálogo não é uma simples troca de ideias e a análise *freireana* do diálogo extrapola a análise da criação do ser humano numa perspectiva existencialista, que parte do próprio indivíduo, Freire realiza sua análise sobre a premissa marxista. Freire (2013) tem o processo de diálogo, ou a dialogicidade, como essência de uma educação como prática de liberdade, e como um fenômeno humano que se constitui na ação e reflexão, dessa forma, não há dialogicidade que não remeta ao exercício de ação e reflexão, ou seja, a práxis. É intencional trazer a reflexão sobre dialogicidade em Freire para esse texto. O caminho para

a delimitação do objeto de pesquisa desse trabalho passa pela aproximação com as relações estabelecidas com os estudantes jovens de camadas populares. Ao constatarmos as dificuldades encontradas nesse processo, buscamos em Freire (2013), alguns caminhos para entender a complexidade dessa ação, segundo ele inerente ao ser humano. Dessa forma, qualquer ação humana que enfatiza ou exclusiviza a ação, por meio do sacrifício da reflexão, impossibilita o diálogo, e, dessa forma, não será nesse silêncio que os homens se fazem, pelo contrário, dizer a palavra, dizê-la para si e para os outros é um direito humano conforme nos afirma o autor:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (Freire, 2013, pág. 109)

Seria cabível nesse texto pensar numa relação com a juventude que tomasse o diálogo como “exigência existencial” Freire (2013), tanto como um direito humano quanto um requisito para sua existência. É, nessa perspectiva, por meio do diálogo que se solidarizam o refletir e o agir, dessa forma, o diálogo em Freire não pode vir a ser um ato de depósito de ideias de um sujeito sobre o outro. Um fundamento para que o diálogo ocorra é que haja amor, não o amor piegas, mas um compromisso amoroso, e porque amoroso, será dialógico. Sabemos que a aproximação com os estudantes jovens torna-se angustiante para muitos dos profissionais abordados para essa pesquisa. A base para essa reação, pode ser descrita pela análise do incômodo, pela inquietação de lidar com aquilo que não se espera, em lidar com o sujeito que não atende as expectativas de quem se dedica ao ensino. Dessa forma, outro fundamento ligado à possibilidade de diálogo trazida por Freire (2013) é a humildade, que posta por ele, passa por ações humanas de arrogância e autossuficiência, para ele, características que são incompatíveis com o diálogo, assim como a falta de fé nos seres humanos como ele nos afirma:

Sem fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. Ao afundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 2013, pág. 113)

Ainda na discussão da dialogicidade, nos questionamos sobre as posturas pedagógicas frente ao que trazemos por juventude na EJA. Para Freire (2013) o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático, quando o educador, frente a um educando, numa relação dialógica, pergunta em torno do que vai dialogar com esses sujeitos. O autor nos leva a refletir sobre a essa postura, que um processo educacional dialógico não se dá somente entre professor e educando, mas ambos mediatizados pelo mundo. Para isso, ele nos provoca a conhecer e realizar a imersão na busca de conhecimentos de quem são os

estudantes, quem é a juventude. Para quem faz a educação, Freire (2013) nos provoca a pensar nas falhas nos planos de natureza política ou docente, quem partem de uma visão pessoal da realidade dos estudantes. Para isso, torna-se interessante a busca de entender quem é a juventude que adentra as salas de aula de nossos espaços de pesquisa, para, nessa busca dialógica, pensar estratégias relacionadas aos conteúdos programáticos geridos pela escola. Ainda na busca dessa compreensão, Freire (1986) nos narra como prepara seus momentos, enquanto professor para lidar com os estudantes: todo um processo de diálogo é preconcebido tendo em vista a motivação dos estudantes. Muitas vezes o professor se torna especialista em transferir conhecimentos, deixando de lado qualidades como “ação, reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza (...) virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente!” (FREIRE, 1986). Para ele:

O primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos. Esta é uma tarefa básica na sala de aula libertadora. (FREIRE, 1986, pág. 21)

Nessa perspectiva de ser pensar a postura de um professor frente ao estudante, dentro de um processo que se direcione para uma relação de diálogo, Freire (1987), nos provoca a pensar quais são os motivos de possível desinteresse de estudante pelo ato de estudar, e para isso nos sinaliza para o que ele chama de rigor. Para ele

(...) o rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa não seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. (FREIRE, 1986, pág. 14).

Nessa pesquisa intencionamos entender como a relação entre estudante e professor tem influenciado a motivação daqueles com a escola e nas concepções e práticas relacionadas a juventude, a partir de pressupostos *freireanos*. Para isso, buscando a compreensão das práticas, mas também do que se exige do estudante nessa ação. Para realizar essa análise, Freire nos provoca a pensar na dinâmica proposta nessa relação, e para isso nos desafia a, enquanto processo de pensar a relação, problematizar uma possível postura autoritária do professor nessa relação. Para Oliveira (1996) “O diálogo, por conseguinte, é o único meio de serem estabelecidas relações interpessoais”. Sendo relações baseadas no confronto ou não, concordamos com o autor que uma sala de aula libertadora, precisa ter o diálogo como condição, sem pretender fazer aqui uma proposta prescritiva. Algumas vezes, no cotidiano das relações estabelecidas no processo de aprendizagem e ensino, quando se argumenta nas salas de aula de EJA sobre a possibilidade de procurarmos aprofundar mais na categoria diálogo, muitos profissionais

argumentam sobre a necessidade da manutenção da ordem nas salas de aula. Freire, em momento algum de sua obra, considerou que uma relação entre professor e estudante dentro de uma prática libertadora deve ser estabelecida por submissão de ambas as partes ou por permissividade. Nem tampouco afirmou que uma sala de aula que se diz libertadora deva ser aquela em “que se pode tudo”. O processo relacional na perspectiva que aqui trazemos, parte da busca da desconstrução de as práticas não precisam de rigor, dentro de uma lógica relacional libertadora, mas desconstrói a ideia de um professor que muito tem a ensinar e pouco a prender com seus estudantes Dessa forma Freire afirma sua posição

Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre.(...) A questão pra mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embassa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo” (FREIRE, 1987, pág. 115).

Diferenciando dessa forma autoridade de autoritarismo, Freire nos ajuda a entender também a relação de distanciamento muito evidente entre estudantes e professores. Distanciamento esse provocado pelo lugar de saber constituído historicamente na figura do professor, materializando-se em uma relação antagônica entre ambos. Diálogo para nós, enfim aparece como um princípio educativo na obra de Paulo Freire. É um conceito-chave e prática essencial na concepção *freireana*. Por esse princípio buscaremos a leitura de nosso objeto de estudo. As considerações de Paulo Freire em torno da dialogicidade humana fazem-se em um significativo caminho de compreensão da relação entre o estudante jovem nas turmas da EJA que serão pesquisadas.

### **3- Metodologia:**

Aproximando-nos da perspectiva de pesquisa como processo, e não como produto, essa pesquisa se caracteriza pela natureza qualitativa, explicativa que quanto aos procedimentos técnicos pode ser definida como pesquisa-ação, assumida aqui como:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, pág. 20)

Para o autor, uma pesquisa somente pode ser caracterizada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema

sob observação Thiollent (2011). Dessa forma, o autor ainda nos afirma, quanto aos objetivos da pesquisa-ação, que esta consiste em resolver ou, pelo menos esclarecer os problemas da situação observada, precisando haver, ao longo do processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação. Com relação a essa implicação, podemos afirmar que estabelecemos com a EMEF “Admardo” esse espaço de entrada, de confiança nos profissionais e estudantes da escola. Ao considerarmos essa participação como um encontro social, caracterizamos os movimentos de pesquisa como momentos de interação com os (as) envolvidos (as) nesse processo, ampliando nossa capacidade de falar, de ouvir, de nos posicionar com relação às temáticas abordadas nos momentos de formação, de estabelecer laços de amizade, ou seja, incorporando todas as manifestações que subjazem ao ato de estar em uma escola, nesse espaço de pesquisa. A metodologia de pesquisa-ação é aqui tratada como uma estratégia metodológica em que o pesquisador atua como sujeito ativo, propondo reflexão, ação e intervenção no recorte da realidade trabalhada e se compromete com o desenvolvimento de situações que levem a soluções novas, da qual todos participam. A pesquisa-ação, segundo Barbier (2007), centra-se, na mobilização e organização de participantes do projeto, que desenvolvem a identificação de problema (s) de seu cotidiano. O sociólogo ainda nos leva a refletir, quando, ao falar das técnicas desta pesquisa e ao denominar a observação participante, ligada à pesquisa-ação, de observação participante existencial (OPE), nos traz que

O primeiro ponto consiste em poder ser aceito pelo grupo ou pela comunidade a examinar. (...) O ingresso pode ser por amizade, convivência, recomendação. O pesquisador em geral é chamado nesse tipo de pesquisa por alguns membros do grupo. (...) Trata-se de ganhar a confiança das pessoas, e é preciso tempo pra isso. A OPE é, por excelência, um encontro social” (BARBIER, 2007, pág.127).

A escolha metodológica nos leva a assumir posturas dentro do espaço de pesquisa. Ao longo do processo, em diversos momentos discutimos sobre as ações relacionadas a pesquisa-ação, e sua efetivação, tendo em vista a relação de proximidade que estabelecemos ao longo percurso, sem perder de vista o rigor metodológico que a pesquisa requer.

#### **4- Desenvolvimento:**

Ao longo do ano de 2012 e início de 2013, estivemos, durante os Estágios em Pesquisa I e II acompanhando as ações da escola, pelo viés da pesquisa ação. Ao delimitarmos o objeto de pesquisa, pudemos limitar as ações para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Antes mesmo da qualificação do projeto, planejamos e executamos junto a Escola de EJA “Admardo”, a formação “Juventudes”, momento em que dialogamos com toda

a equipe de profissionais da escola sobre toda a problemática envolvendo a juventude na escola, sem esgotar a questão em si. Para alcançar o objetivo de identificar quem são os (as) jovens da escola, nos utilizaremos de questionário semi-estruturado contendo questões referentes ao conhecimento pessoal desses estudantes, assim, como a análise dos questionários da pesquisa em rede do OBEDUC (Observatório da Educação). A fim de verificar as relações estabelecidas entre estudantes e profissionais da escola, assim como identificar as práticas relacionadas juventude na escola pretendida, planejaremos o acompanhamento, com observação direta das praticas utilizado para isso o recurso do diário de campo para esses registros.

## **5- Conclusões:**

O percurso no mestrado acadêmico e a inserção na pesquisa em rede pelo programa de Pesquisa OBEDUC, nos remete ao desafio de se fazer pesquisa tendo a EJA como campo de análise, tendo em vista que essa modalidade de ensino nunca foi e não é uma das prioridades de investimento e pesquisa desse país. Dessa forma, a inserção nesse programa e a oportunidade de pesquisar um objeto que, como profissional de ensino no município de Vitória, sempre nos provocou, aumenta a expectativa de contribuir nas ações relacionadas à construção de práticas relacionadas à juventude na EJA de Vitória.

Quando estabelecemos como princípio ético, político e metodológico que a prática se constitui em eixo norteador de nossa formação precisamos nos remeter para as interpelações que nos desequilibram, nos fazendo repensar antigas convicções e intenções educativas. Pois é da prática que emergem os desafios, questões e pistas para o redesenho de nossas propostas pedagógicas. E, ainda estabelecendo estes princípios, FREIRE (2011) nos convida a assumirmos uma “postura curiosa” frente à prática, nos aprofundando nos estudos e debates, nos exigindo uma postura de pensamento que não se ganha pela via das instituições acadêmicas e seus títulos, mas que se exerce cotidianamente. Aceitamos o desafio...

## **6- Referências:**

COMEV. **Regulamentação da organização e funcionamento da modalidade EJA no sistema público municipal de ensino de Vitória/ES. Parecer nº 11/2011.** Vitória, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Liber Livro editora, 2007.

EMEF “ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA”. **Projeto Político Pedagógico.** Vitória. 2012.

FÁVERO, Osmar. FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e jovens adultos: um olhar sobre o passado e o presente.** Revista Inter-Ação. Goiânia, v.36, n.2, p.365-392, jul./dez.2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_ **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_ **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diálogos cruzados: infância, juventude e educação.** In: Desigualdade social e diversidade cultural na infância e da juventude. Marcos Cezar de Feritas (org.) São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA. Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras/** coordenação Sergio Haddad. -- São Paulo: Global, 2007.

OLIVEIRA. Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem...** \_Vitória: EDUFES, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** Cortez Editora. 2011.