



Salvador 30, 31/10 e 01/11/2019

**ALFAEJA**

VI Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos

## Eixo TEMÁTICO: Formação De Professores na/para Educação de Jovens e Adultos

**A IDENTIDADE DO ALUNO DA EJA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE LÍNGUA  
INGLESA.**

**THE STUDENT'S IDENTITY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION AND THE ENGLISH  
TEACHER EDUCATION.**

**Leda Regina de Jesus Couto**

*Universidade do Estado da Bahia - UNEB*

ledaregina1@hotmail.com

**Agnaldo Pedro Santos Filho**

*Colégio Militar de Salvador - CMS*

agnpedro@gmail.com



Salvador 30, 31/10 e 01/11/2019

**ALFAEJA**  
VI Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos

---

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é garantida como direito pela Constituição Federal do Brasil desde a década de 1988, conquanto, as políticas públicas para essa modalidade de ensino ainda são insuficientes e a EJA assume um caráter de ensino compensatório e excludente. Neste artigo, objetiva-se discutir o perfil desses jovens e adultos, bem como, a formação de educadores na área de língua inglesa para uma EJA crítica e reflexiva que busque a garantia aos direitos políticos, sociais, culturais, de trabalho e cidadania. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica que buscou, através de pesquisadores da EJA e formação de professores, fazer uma discussão do tema em questão. Conclui-se que de forma dialógica, crítica e interculturalmente comunicativa, educadores e educandos devem construir juntos a aprendizagem da língua para que esta tenha um real propósito em suas vidas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação do Educador. Educador de Língua Inglesa.

---

## ABSTRACT

The Youth and Adult Education (YAE) is guaranteed as a right by the Brazilian Federal Constitution since 1988, though, the public policies to this teaching modality are still insufficient and YAE is assumed as a compensative and excluding education. This paper aims to discuss the profile of these young and adults, as well as the English teacher education to a critical and reflexive YAE that seeks to ensure the political, social, cultural labor and citizenship rights. The methodology applied in this research was the bibliographical method that sought, through YAE and teacher education researches, discuss the topic on the subject. It was concluded that, in a dialogical and interculturally communicative way, teachers and students must be engaged in the process of language learning so that it will be meaningful in their lives.

**Palavras-chave:** Youth and adult Education. Teacher Education. English Language Educator.

## 1 INTRODUÇÃO

Com a expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil, ocorrida principalmente após a reforma universitária de 1968, a pesquisa educacional cresceu de forma significativa, (CAMPOS e FÁVERO, 1994) abrangendo diferentes campos de estudo ligados à educação formal, não formal e informal. Ainda assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ficado relegada a segundo plano nos ambientes de educação. Essa modalidade é lembrada mais comumente na educação não formal do que na formal.



Apesar do enfoque dado nas leis brasileiras estar no estudo formal e na educação para a formação cidadã, a Educação de Jovens e Adultos tem tido uma característica de mero estudo compensatório, uma “educação de segunda chance” oferecida como um favor a uma parcela da sociedade que não teve acesso no momento adequado de sua vida (LAFFIN; VIGANO, 2016, p.2). Na maioria dos cursos universitários não há uma preocupação com essa população, mesmo em cursos de licenciatura, onde faltam discussões e componentes curriculares na área de EJA (ARROYO, 2006; VENTURA, 2012) e as pesquisas e atividades de extensão na área ainda são insatisfatórias, já que a academia desenvolve estudos mais voltados para a pedagogia do que para a andragogia. Portanto, o jovem e adulto das classes desprivilegiadas continuam sendo excluídos, tolhidos do direito a uma ampliação dos seus conhecimentos, visto que, a escola continua com as mesmas metodologias e seriação de quando essa criança, que hoje é adulto, foi excluída e/ou reprovada.

Neste trabalho traçamos o perfil do sujeito-aluno da EJA e discutimos o papel da formação do professor de inglês para esta modalidade. A metodologia utilizada na elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica composta por trabalhos de autores como Miguel Arroyo, Jane Paiva, Paulo Freire, entre outros pesquisadores que elaboraram trabalhos pertinentes à temática estudada.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL

No Brasil, existem discussões e ações acerca da educação não formal na qualificação para o trabalho, formação política, mobilizações sociais e culturais em EJA. Contudo, a grande preocupação ainda reside na educação formal, devido aos ainda elevados índices de analfabetismo e analfabetos funcionais, bem como a evasão no ensino fundamental e, em mais larga escala, no ensino médio (BRASIL, 2017). A EJA tem a sua importância como educação formal garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que estabelece que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (Brasil, 1996, p. 31)

Todavia, a educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda tem uma característica supletiva e acrítica, herdada das diretrizes políticas do governo militar implantado em 1964 que instituiu políticas para a educação de jovens e adultos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sobre esse ensino supletivo, Di Pierro pondera que:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária



Salvador 30, 31/10 e 01/11/2019

**ALFAEJA**  
VI Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos

ao atendimento às especificidades desse grupo sociocultural (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Mesmo com a redemocratização do Brasil nos anos 80, as perdas no âmbito da educação continuam sendo acentuadas. Machado (2016) enfatiza que, para a EJA, o prejuízo é ainda maior, pois inviabiliza a retomada da escolarização do trabalhador devido a uma perda no sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu papel formador para construção de conhecimento e transformação das desigualdades sociais. Não é o simples direito ao ensino, é, além disto, uma educação de qualidade, com “o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena” (ARROYO, 2006, p. 29). Uma educação que reconhece o direito de aprendizagem do jovem e adulto e que constrói a aprendizagem de acordo com as características dessa nova sociedade e de cada aluno em sala de aula. Assim sendo, uma educação pautada na preocupação com o todo e o indivíduo nas suas relações.

### 3 A IDENTIDADE DA EJA

Sendo a construção identitária fluida (HALL, 2006), o sujeito é formado por diversas identidades de acordo com os grupos econômicos, filosóficos, políticos e sociais com os quais se identifica e onde está inserido. A identidade do estudante da EJA não está atrelada à sua idade ou às suas características psicológicas e cognitivas, são pessoas provindas de lugares ou extratos carentes da sociedade em que não tiveram acesso ao que lhes é de direito. Esses grupos, formados por moradores de áreas rurais, ou jovens e adultos urbanos pobres, trata-se de um grupo cultural heterogêneo, formado de múltiplas identidades e representarem gêneros, classes, culturas, localização geográfica e características étnico-raciais diversas.

Nas últimas décadas têm surgido pesquisas concernentes a essas diversidades com relação à cultura étnico-racial (PASSOS, 2012). Esses estudos apontam que a maioria da população com baixa fonte de renda e com menor acesso à educação é a população negra. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 9,3% dos negros ou pardos são analfabetos no Brasil em contraposição a 4% dos brancos (BRASIL, 2017). De acordo com Passos (2012), desde o período da escravidão a população negra está à margem da sociedade sem ter acesso a uma educação de qualidade e ainda hoje constitui a parcela mais carente da população sendo a maioria nos cursos da EJA.

Apesar do processo de juvenilização (AMORIM; PEREIRA; SANTOS, 2018) que tem ocorrido na EJA nos últimos anos, o índice de analfabetismo entre a população com idade mais avançada ainda é alto. 19,3% da população com 60 anos ou mais é ainda formada por analfabetos, chegando a 38,6% da população do Nordeste (BRASIL, 2017). Esse índice é fruto da sociedade capitalista que organiza as estruturas educacionais para atender aos interesses do capital, considerando o idoso como improdutivo e obsoleto para o mercado do trabalho, devendo esse dar lugar às novas gerações de trabalhadores, conforme destaca Peres (2011).

Os povos indígenas também são considerados sujeitos de direito pela Constituição Brasileira de 1988 e, portanto, também têm o seu direito a educação assegurado pela lei. Segundo Silva (2003), a maioria dos projetos de ensino de adultos indígenas ensinam por um



Salvador 30, 31/10 e 01/11/2019

**ALFAEJA**  
VI Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos

viés bilíngue e intercultural, contudo, a autora enfatiza que ainda são grandes as disparidades nesse ensino e na sua praticidade no Brasil.

Outro grupo social que enfrenta problemas no acesso a uma educação de qualidade é o trabalhador, morador da zona rural, que, geralmente, precisa se deslocar a noite até a cidade mais próxima para estudar. Por ser concebido pela sociedade e pelas instituições como “ícones do atraso econômico brasileiro e identificando-o como um empecilho à plena realização do desenvolvimento econômico necessário ao ingresso do território campestre na modernidade pretendida pelo processo capitalista” (SOUZA, 2010, p.1), esse trabalhador-aluno sofre discriminação por parte da sociedade e das instituições educacionais. Apresenta-se uma intolerância cultural e política até mesmo nos conteúdos da Educação do Campo que precisa ser rompida, tendo por base um ensino baseado na cultura popular, ressalta a autora.

A diversidade etária, de gênero e social nas salas da EJA torna essas aulas ainda mais desafiadoras e ricas, por termos uma variedade de pessoas com histórias, objetivos, formas de ver a vida e de aprender diferentes. Muitas outras identidades reivindicam seu espaço no contexto escolar, como exemplo, sem teto, sem terra, quilombolas, transexuais, entre tantos outros que formam a diversidade do Brasil. São essas especificidades que têm de ser o ponto de referência para o ensino na EJA e para a formação do professor para que o aluno da EJA não seja visto “apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas” (ARROYO, 2006, p. 23).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas frente aos insucessos escolares por reprovação e evasão começam a ser questionadas. Esse olhar diferenciado começou com os Círculos de Cultura de Paulo Freire no início nos anos 60 e passou a ter visibilidade novamente a partir de 1980 quando os grupos sindicalistas tomam força no Brasil e conferem, a esses estudantes de EJA, o título de “alunos trabalhadores” (DI PIERRO, 2005), o que traz à cena as relações de tensão e cooperação entre trabalho e educação. Tanto o trabalho como a educação desse cidadão só subsiste “nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha [e estuda] por ele” (PINTO, 2007, p. 54-55).

Cabe discutir que condições são essas, o que o sistema educacional e o professor podem fazer para torná-las mais ativas, reflexivas e críticas, pois, segundo Pinto (2007), o aluno não é mero objeto das vontades sociais, ele é ativo e possui liberdade de pensamento. “O grave é não ver os jovens e adultos populares como trabalhadores, formando-se e deformando nas precaríssimas vivências do trabalho e da sobrevivência” (ARROYO, 2006, p. 27). Esses estudantes são seres múltiplos com características diversas que nesse encontro de potencialidades, às vezes adormecidas, podem ser descobertas e/ou desenvolvidas novas formas de ver e interagir com o mundo.

A aprendizagem na idade adulta acontece de forma diferente da criança e do adolescente. “Na idade adulta acumulam-se experiências, aprende-se com os erros, tendo consciência do que não se sabe e quanto estes desconhecimentos fazem falta. Os adultos avaliam cada informação que lhes chega e a incorporam ou não, em função de suas necessidades” (CARVALHO, J. A.; CARVALHO, M.; BARRETO & ALVES, 2010, p. 80). Assim sendo, para uma educação que vise um efetivo aprendizado, é necessário que as aulas na EJA sejam instigantes, que proporcionem uma real participação do aluno para que este compreenda a importância prática da educação escolar.

## 4 FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Apesar da garantia constitucional, a EJA no Brasil enfrenta muitos entraves, já que “ainda é um campo não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas” (ARROYO, 2005, p.19). De acordo com Henriques e Defourny (2006), a maioria dos professores que leciona na EJA não teve formação adequada para tal nas universidades e também não participam de cursos de formação na área.

Essa formação interfere no processo de aprendizagem, uma vez que as escolhas feitas pelo profissional de educação desde o seu plano de curso, ao plano de aula e a sua prática na sala de aula pode ser um reforço positivo ou negativo para a identidade do aluno, por isso faz-se necessário uma visão histórica e sociológica acerca desses jovens e adultos. A fonte de formação do educador, segundo Pinto (2007) é sempre a sociedade, e acontece de duas formas: a instrução acadêmica que lhes dá parâmetros e normas a seguir, bem como, as teorias acerca do ensino e aprendizagem; e a outra forma é a sua consciência de onde recebe os estímulos e desafios para atuar em sua sala de aula, “os problemas que o educam em sua consciência de educador” (PINTO, 2007, p. 77).

Cada educando traz a sua identidade, com as singularidades que os formam para a sala de aula. Isto enriquece o ambiente escolar e cabe ao educador aproveitar essa pluralidade para desenvolver a construção do conhecimento em um ambiente de respeito mútuo em que o aluno se sente seguro e estimulado a participar, não apenas das aulas, como também, da elaboração do programa de estudos em conjunto, educandos e educadores. Pinto (2007) chama atenção para a consciência verdadeiramente crítica do professor, que não pretende se sobrepor ao estudante, mas sim se identifica com ele e utiliza métodos adequados para revelar as capacidades desses seres sociais. O que corrobora com as ideias de Arroyo (2006) quando pondera que esse educador deve construir uma teoria sobre os processos de formação desse adulto que já pensa, tem voz e indagações, alguém que está sendo construído em múltiplos espaços.

A formação pedagógica recebida pelos professores nas universidades deve ser complementada com os conhecimentos e as práticas da andragogia, pois o jovem e adulto deve ser respeitado e ensinado de acordo com suas especificidades e necessidades educativas, para que desenvolvam o hábito de fazer escolhas críticas, pois, possuem uma motivação intrínseca que deve ser levada em conta na organização curricular. Bem como, deve ser estimulado a refletir e se autoavaliar nesse processo de aprendizagem para que os conteúdos aprendidos sejam praticados na escola e utilizados nos seus ambientes sociais.

Portanto, o educador da EJA é mais plural do que o educador da criança e adolescente, pois, “é um campo de uma dinâmica libertadora mais ampla” (ARROYO, 2006, p. 20) com seres múltiplos e engajados na aprendizagem consciente, crítica e ativa. Para o autor, não se pode pensar na EJA apenas como um curso regular noturno, é necessário insubordinação a esse ditame, numa perspectiva emancipatória de ensino andragógico a jovens e adultos trabalhadores, excluídos e oprimidos. E só pode se insubordinar e realizar um bom trabalho quem conhece a história da EJA e conhece o ambiente social do seu aluno.



## 5 FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE LÍNGUA INGLESA

Há muito, é consenso que o aprendizado e o uso de outro idioma oportunizam aos indivíduos um contato com diferentes sociedades e culturas, expondo-os a diferentes realidades e levando-os à percepção das diferentes maneiras de se fazer algo, abrindo-lhes novos horizontes, aproximando pessoas e culturas.

Nesse universo do inglês, sendo usado por diferentes povos em todo o mundo, instituem-se novos conceitos, novos paradigmas, novas maneiras de lidar com as variedades de uma língua. Pensar no inglês atual é pensar nessa interação nacional, transnacional e intranacional, em que línguas e culturas se mesclam e, paradoxalmente, afirmam-se com suas identidades singulares. Esse desenvolvimento do inglês possibilita uma visão dos movimentos sociais locais e o surgimento de identidades, pois a língua inglesa passou a ter as características do grupo social que a fala (KACHRU, 1983).

O professor de línguas que é sócio-historicamente engajado no aprendizado dos seus alunos precisa pensar em um ensino de línguas vinculado à cultura e à sociedade da qual seus alunos fazem parte. O educador precisa ter a consciência de que deve ser socialmente ativo e compreender as motivações internas de seus alunos para que juntos desenvolvam um plano de aulas e conteúdos que seja base para um aprendizado crítico. Como afirma Freire (1996), é criar as condições para a produção do conhecimento.

Se o professor dissocia língua de cultura terá uma lacuna em suas aulas. Pois a língua deve ser utilizada para que o aluno expresse seus pensamentos, sentimentos, anseios sociais, perspectivas e posicionamentos. O estudante da EJA terá e compartilhará seus pensamentos e cultura através da língua, bem como, ampliará seus horizontes ao compreender a cultura de outros povos, do seu próprio povo e dos grupos sociais dos quais fazem parte seus colegas.

Ao pensar nas relações de poder e de importância do inglês como língua internacional, Pennycook (1994) afirma que o inglês deve ser visto, sobretudo, como uma língua de oposição e não meramente imperialista. Por ser uma língua compreendida no mundo inteiro, ela serve para expor as críticas e vozes de cidadãos de todos os lugares. Assim, como dissemos anteriormente a aula de línguas deve ser dialógica, seguindo os princípios freireanos de aluno como cidadão ativo no processo de produção do conhecimento (FREIRE, 1996).

Portanto, o professor não deve seguir um monomodelo de ensino (KACHRU, 1983) onde a aprendizagem é pautada na língua do falante nativo. A preocupação deve estar voltada para as funções, identidades e criatividade no uso do inglês em contextos socioculturais e linguísticos em todas as comunidades que o falam, bem como para a valorização do conhecimento do aluno.

É importante trazer temas para a sala de aula de EJA que sejam de interesse e relevância para esse grupo, tornando a aula atrativa, engajada e de construção de conhecimento numa perspectiva crítica, reflexiva, dialógica e ativa, para a formação de uma sociedade com direito de vivência e convivência de todos. Assim, para ensinar a língua inglesa é necessário que o aluno saiba o porquê estudar essa língua e a sua utilidade no seu universo social, para



Salvador 30, 31/10 e 01/11/2019

**ALFAEJA**  
VI Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos

torná-la mais uma ferramenta de potencialização de seu conhecimento como resposta a problemas históricos e sociais.

As discussões sobre Educação de Adultos remetem ao início do século XX com Eduard Lindeman e meados do século XX com Knowles, quando aquele já afirmava que “educação é vida – não uma mera preparação para uma vida futura desconhecida<sup>1</sup>.” (LINDEMAN, 1926, p. 6, tradução nossa), “seu objetivo é dar sentido a toda a vida<sup>2</sup>” (LINDEMAN, 1926, p. 7, tradução nossa). Portanto, já se descortinava um olhar sociológico para o ensino e a interação dos sujeitos para uma aprendizagem pautada em suas necessidades.

Uma abordagem de educação que pode ser utilizada na sala de aula de línguas adicionais, agregada aos princípios freireanos, seria a competência comunicativa intercultural que apresenta uma preocupação não apenas com a competência linguística, mas também, com identidades e culturas. A Competência Comunicativa Intercultural para Byram (1997) inclui o contexto social e as dimensões não verbais de comunicação, como atitudes, conhecimentos, habilidades e valores humanos que fazem parte da identidade social de cada sujeito.

Portanto, no ensino de inglês para EJA pretendem-se formar cidadãos, falantes interculturais, que compreendem e valorizam sua própria cultura e respeitam a cultura do outro. Para isto são desenvolvidas habilidades como o engajamento intercultural, atitudes frente ao mundo que os rodeia, questionando os preconceitos e, acima de tudo, redescobrimo seus próprios grupos sociais com novos olhares, estabelecendo relações de respeito com o outro sem se sentirem inferiorizados ou oprimidos, pois o conhecimento liberta o homem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de ser um facilitador da aprendizagem na EJA, o educador deve ser um problematizador, deve gerir esses conhecimentos com seus alunos e não para os alunos. Buscar uma educação que agregue conhecimento para os cidadãos, os seres essencialmente sociais que aprendem mediatizados pelo meio em que convivem.

O ensino de língua inglesa estará pautado na busca de conhecimentos de ordem prática. O inglês não pode ser algo inalcançável, esse aprendizado precisa ser efetivo e com propósito. Esta é a questão central, o ensino precisa ter propósito para o jovem e adulto para que construa conhecimentos que resolva problemas do seu cotidiano e que sirvam para seu desenvolvimento e melhoria social, política e econômica. Uma educação fundamentada na história dos direitos humanos.

## 7 REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio; PEREIRA, Marcos; SANTOS, Juliana. **Os Sujeitos Estudantes da EJA: Um olhar para as diversidades.** Revista Internacional de Educação de Jovens e

<sup>1</sup> Education is life – not a mere preparation for an unknown kind of future living.

<sup>2</sup> Its purpose is to put meaning into the whole of life.



Salvador 30, 31/10 e 01/11/2019  
**ALFAEJA**  
VI Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos

Adultos, jan./jun. 2018, v. 01, n. 01, p. 122-135. Disponível em:  
<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14598>>. Acesso em 06/06/2019.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

ARROYO, Miguel González. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: Soares, L. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil, 1996.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 1997.

CEZARINO, Karla Ribeiro; CURRIE, Karen Lois; OLIVEIRA, Edna Castro. **Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva incluyente: entrelaçando histórias, vidas e experiências.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 2019, 6, 151-169. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em 31/07/2019.

CARVALHO, Jair Antonio; CARVALHO, Marlene; BARRETO, Naria Auxiliadora; ALVES, Fábio Aguiar. **Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto.** <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Ensino, Saúde e Ambiente, 2010, v.3 n.1. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/ensinosaudefambiente/article/view/21105>. Acesso em 30/07/2019.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, 2011, v.21 n.55, 58-77. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 30/07/2019.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação & Sociedade, 2005, v.26 n.92, 1115-1139. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 10/06/2019.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.



Salvador 30, 31/10 e 01/11/2019

**ALFAEJA**  
VI Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos

HENRIQUES, Ricardo; DEFOURNY, Vincent. Prefácio. In: SOARES, Leôncio. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

KACHRU, Braj. **The Indianization of English: the English language in India**. Delhi: Oxford University Press, 1983.

KNOWLES, Malcolm. **The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6<sup>th</sup> ed. San Diego, California: Elsevier, 2005.

LAFFIN; VIGANO. **A Educação de Jovens e Adultos como espaço de empoderamento das mulheres**. Revista EJA em debate, 2016 p. 1-19. a.5 v.7. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105/1>. Acesso em 03/08/2019

LINDEMAN, Eduard. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, University of Nottingham: Nottingham, 1926.

MACHADO, Margarida. **A educação de jovens e adultos: após vinte anos da lei 9.394, de 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, 2016, p. 429-451. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 31/07/2019.

PASSOS, Joana Célia. **As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos**. EJA em debate, 2012 v.1 n.1, 137. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>. Acesso em: 02/05/2019.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PERES, Marcos Augusto de Castro. **Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste**. Soc. estado., Brasília, 2011, v.26, n. 3, p.631-662. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922011000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000300011&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 20/07/2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, Cortez Editora, 1982.

SILVA, Aracy Lopes. **A educação de adultos e os povos indígenas no Brasil**. Em Aberto, 2008, v.20 n.76, p.88-129. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2186/2155>. Acesso em: 31/07/2019.

SOUZA, Cláudia Moraes. **Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto**. Histórica–Revista On-Line do Arquivo do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/node/2412>. Acesso em: 20/07/2019.



Salvador 30, 31/10 e 01/11/2019  
**ALFAEJA**  
VI Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos

VENTURA, Jaqueline. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas.** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2012 v. 21, p.71-82. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/458/398>. Acesso em 10/05/2019.

---

Leda Regina de Jesus Couto

Professora Assistente do Curso de Letras Inglês da Universidade do Estado da Bahia.

Doutoranda em Ciências da Educação - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD.

Mestre em Estudos de Linguagens – UNEB.

---

Agnaldo Pedro Santos Filho

Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Militar de Salvador.

Mestrando em Educação de Jovens e Adultos – UNEB.