

# A EJA *ENTRINCHEIRADA*: ENTRE AS POLÍTICAS E OS SUJEITOS

**Adriana Valéria Santos Diniz**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
adriavsdiniz@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho integra os estudos doutorais realizados na Universidade de Valencia, com base na teoria da biograficidade (Alheit e Dausien). Objetiva problematizar os nexos entre as políticas públicas e os sujeitos da EJA. Propõe-se a entender a adultez como tempo de vida, a analisar a condição do sujeito adulto na sociedade contemporânea e o lugar do educativo-formativo nas trajetórias de vida. Conclui-se que a EJA encontra-se, na atualidade, *entrincheirada* entre as políticas e os sujeitos. Perspectivas para a construção de uma EJA que se configure como democratizadora do conhecimento são apontadas.

**Palavras-chave:** EJA; políticas públicas; sujeitos da EJA.

## INTRODUÇÃO

O nosso trabalho situa-se no campo da política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu olhar investigativo está voltado para os sujeitos das políticas públicas educativas. Parte-se do pressuposto da necessária articulação entre a formulação das políticas e os sujeitos que dela participam. No caso específico da EJA, tal questão se reveste de maior complexidade, sobretudo quando assumimos uma compreensão dos sujeitos jovens e adultos como sujeitos sociais, sujeitos produtores de conhecimento, sujeitos ativos do mundo do trabalho e sujeitos de direitos.

Com relação à EJA, mesmo que se reconheçam os avanços com respeito a essa modalidade educativa, se reconhece também a fragmentação e diversidade de perspectivas conceituais e práticas das políticas públicas<sup>1</sup>, a baixa participação dos adultos, os ainda significativos baixos resultados das iniciativas públicas de políticas educativas. Tudo isto reforça a necessidade de se problematizar e pesquisar como e de que maneira a formação das políticas educativas se constroi e se consolida em função dos perfis sociológicos, das trajetórias formativas e laborais, assim como das necessidades e das expectativas dos sujeitos quanto ao educativo-formativo.

Quem são estes sujeitos jovens e adultos na atualidade? É sobre esta questão que se debruça o nosso estudo, realizado no contexto da elaboração da tese doutoral<sup>2</sup>. Esta é uma linha crescente de estudos no Brasil. Aqui cabe um esclarecimento: apesar de no Brasil a educação de adultos se encontrar articulada à dos jovens, nosso enfoque se dirige especificamente para a pessoa adulta, já que parece ter um verdadeiro vazio a respeito da conceituação sociológica no tocante à adultez como etapa de vida. Daí a necessidade sentida de se debruçar sobre os sentidos e os significados sociais do ser adulto na sociedade contemporânea e no educativo e formativo. Que significa ser adulto na sociedade contemporânea? Que significa a adultez, de um ponto de vista sociológico, como tempo de vida? Como entender a adultez como tempo de estudos e de aprendizagem, de educação e de formação?

Compreendemos, também, que o adulto vive hoje uma encruzilhada; como sujeito social, vive *entrincheirado* entre as exigências crescentes no mundo da educação e no mundo do trabalho. Tudo isso exige processos permanentes de pesquisa<sup>3</sup> no que diz respeito à pertinência da concepção de adulto, assim como seu impacto no âmbito da educação de adultos no mundo atual, que nos permita apontar perspectivas para a construção de uma política pública educativa que melhor atenda aos perfis e necessidades dos sujeitos adultos.

## SOBRE SER ADULTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A imagem clássica da pessoa adulta é a da pessoa séria, responsável, casada, formada e com emprego estável. O adulto é visto como uma pessoa socialmente “bem adaptada” (RODRÍGUEZ F., 1997, p.179).

Esta não pode ser uma concepção abstrata. Ser adulto é uma construção marcada por componentes sociais e históricos (RODRÍGUEZ F., 1997, p. 178). Neste sentido, não há uma única e homogênea imagem e concepção de adulto. As diversas imagens estão enfatizadas por diferentes condicionamentos. De um ponto de vista de gênero, ser adulto homem não é o mesmo que ser adulta mulher. Outros aspectos também condicionam, como: classe social (não é o mesmo ser adulto de classe média e alta que ser da classe trabalhadora), etnia (não é o mesmo ser adulto branco, negro, indígena, amarelo ou pardo), nível educativo (não é o mesmo ser um adulto escolarizado que ser pouco ou mesmo analfabeto), condição de trabalho (estável, em desemprego, com contrato precário), estado civil (casado, separado ou solteiro), condição física e mental (com deficiências), entre outros.

O adulto é um sujeito social em permanente inter-relação com os demais e com seu contexto, no qual desenvolve um papel social. Todo isso se constitui em diferentes maneiras de viver, pensar e atuar das pessoas adultas e aponta para uma concepção do adulto como um ser social.

Várias disciplinas vêm se ocupando de estudar a adultez. Esse termo ainda pode parecer soar estranho para alguns; isso indica seu pouco tempo de existência como campo de estudo. No âmbito educativo, por exemplo, durante décadas a prática foi transplantar mecanicamente os estudos sobre a infância para a pessoa adulta (FLECHA, 1994, 73). Sobre isto afirma o autor:

Si hasta la Ilustración el niño había sido visto como un adulto en miniatura, ahora la persona adulta dentro del sistema escolar sería considerada un niño grande, una persona que a pesar de haber crecido físicamente, se había quedado anclada en la infancia en ciertos aspectos afectivos o intelectuales; por eso en estos aspectos eran tratadas como tales cuando acudían a la escuela.

Desde os anos cinquenta essa concepção vem mudando e passou-se a uma concepção da pessoa adulta como um sujeito em permanente evolução ao longo de toda sua vida (FLECHA, 1994, 74). No âmbito educativo contribuiu muito, entre outros, o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, que questiona a infantilização do adulto e que advoga por uma nova compreensão que considera o adulto como um sujeito produtor de conhecimento adquirido na vida e no trabalho, não um sujeito “ignorante”.

A concepção clássica de adulto está mudando no atual tecido de transformações sociais. A questão crucial parece residir, no entanto, na aparente incontestabilidade do ser adulto como categoria social (BLATTERER, 2007).

Esse conceito de adulto vem sendo marcado pela ideia de estabilidade laboral (emprego estável), de matrimônio consolidado e de estudos concluídos. No entanto, seguindo a esteira do pensamento de Beck e Beck-Gernsheim (1998), perguntamos: que acontece com os adultos e as adultas divorciados homossexuais, solteiros para sempre, separados e casados outra vez? Ou com o adulto desempregado ou aposentado cedo? Ou inclusive com o regresso ou a continuidade dos estudos na idade adulta?

Segundo estes autores, o modelo de plano de vida baseado na família, no matrimônio e no trabalho, pouco questionado até a década dos sessenta, parece ter se dissolvido e surgiram muitas outras possibilidades e opções para eleger: há que se casar ou conviver? Ter e criar um filho dentro e fora da família? Ter o filho com a pessoa com quem se convive ou com a pessoa que se ama mas que convive com outra? Ter o filho antes ou após a Universidade ou no meio?...

Este fenômeno pode ser compreendido como *diferenciação* das formas de vida. A constância dos conceitos de família, paternidade ou maternidade oculta uma multiplicidade crescente de situações que se escondem por trás deles, como pais divorciados, pais estrangeiros, ‘donos de casa’, pais vivendo em moradias partilhadas, pais de fim de semana, etc. Esta tendência mostra-se na composição dos lares: cada vez mais pessoas vivem sós; são jovens, solteiros, viúvos (BECK E BECK-GERNSHEIM, 1998).

O trabalho estável como fundamento biográfico da identidade pessoal, desde a ideia de que o jovem tem um emprego precário e no qual é aprendiz e o adulto tem um emprego seguro no que já se encontra formado, também parece estar extinto ou é uma realidade de poucos.

Nessa direção, a antiga concepção linear do curso da vida, assentada no modelo tripartite de Khol (1985), centrado na fase preparatória –fase ativa– fase do retiro, na qual a fase adulta corresponderia a fase ativa, enquanto a infância e a juventude à fase preparatória, e a terceira idade à fase do retiro (ANTIKAINEN, 2004; ALHEIT E DAUSIEN, 2007), parece estar em xeque.

Blatterer (2007) propõe a necessidade de reconceitualizar a categoria adulto, aparentemente incontestável. A categoria é compreendida, de maneira recorrente, a partir da ideia de estabilidade (trabalhista, afetiva, matrimonial...). O que faz com que a categoria juventude se alargue no tempo e que se torne mais prolongada, em função do esperado tempo da estabilidade. No entanto, pergunta o autor, será que o tempo da estabilidade, tal como está proposto, ainda existe na sociedade contemporânea? Tomando o conceito de sociedade de risco, de Ulrich Beck, o autor compreende que o que se caracteriza na atualidade é uma passagem de uma adulez baseada na ideia de estabilidade a uma adulez baseada na ideia de instabilidade, de flexibilidade, de mobilidade, de pequenos projetos... Ou seja, uma nova forma de ser adulto na sociedade contemporânea.

A idade madura passa a ser vista como uma idade inacabada, de autonomia, de liberdade, de incerteza, de risco e individualização. O “adulto inacabado” coexiste, no entanto, com o “adulto padrão”, e estabelece um paradoxo particular entre a representação tradicional e a representação moderna (positiva ou pessimista) do que é “ser adulto” (BLATTERRER, 2007).

Isso implica compreender que a definição de adulto não se esgota por meio da solução de temas vitais, como o casamento, a estabilidade econômica e laboral, a formação. Tais temas seguem presentes na vida adulta, mas a partir da tendência à individualização e à pluralidade dos modelos de referência, o que converte as rotas ou os trajetos em processos mais reflexivos, mais processuais, com o que se configura uma biografia de pequenos projetos, como afirmam Alheit e Dausien (2007).

No marco social da instabilidade, no que as fronteiras já não são lineares, senão que se constituem como zonas fronteiriças, o referido modelo tripartite do curso da vida demonstra sinais de esgotamento. Há, hoje em dia, mais flexibilidade, mais precarização e mais mobilidade no mundo do trabalho, o que torna as carreiras laborais mais heterogêneas, descontínuas e fragmentadas; também há mais flexibilidade familiar e mais mobilidade amorosa, o que exige aprender a conviver com estas novas situações (GIL CALVO, 2001, 156).

Assim, o adulto se enfrenta com um conjunto de dilemas ante os quais precisa decidir e se fazer responsável de sua decisão. Isso dota as construções biográficas de uma exigência crescente de reflexividade, como ampliação da capacidade de refletir e como capacidade de intervir na realidade mediante a modificação das representações que fazemos dela (GIL CALVO, 2001, 139).

Essa condição confere especificidade à idade adulta. Se por um lado uma criança pode refletir em seu nível e a partir da sua condição psicossocial, por outro não pode se fazer responsável pela sua vida, há um conjunto de responsabilidades que são assumidas e asseguradas pelo Estado e pela família para garantia de sua sobrevivência, desenvolvimento, proteção e participação<sup>4</sup>. A adultez torna-se, portanto, uma etapa não somente mais reflexiva e mais processual, mas também mais densa de responsabilidades e de tomada de decisões.

A partir dessa concepção, o enlace argumental biográfico estende-se como um rosário estratégico de crises decisivas que se dispersam ao longo de toda a vida adulta (GIL CALVO, 2001, 230). A questão é se a instabilidade configura-se somente como um risco ou se pode ser vista como uma oportunidade, e incentivar assim a inovação e a criatividade (GIL CALVO, 2001, 177).

A instabilidade da sociedade contemporânea que tanto afeta a construção social da adultez não implica, no entanto, na diminuição do poder do adulto, como idade que desfruta de maior influência e autoridade, já que obtém rendimentos econômicos suficientes para custear tanto a própria independência pessoal como o ônus familiar do qual é responsável; são os adultos os que tomam com maior peso as decisões políticas, econômicas e familiares mais importantes (GIL CALVO, 2001, 160). Por isso a noção de adultez se articula à noção de cidadania democrática, como responsabilização da *coisa pública* (GIL CALVO, 2001, 165), e enquanto agente ativo de plenos direitos (BELTRÁN, 1997, 48).

Tudo isso implica romper o conceito estático da adultez. Há que se compreender esse tempo como um processo em evolução, no qual podem ser distinguidos uns períodos, cada um com características próprias. Por isso se costuma subdividir em etapas ou fases. Entre os critérios para definição das etapas de adultez, há coincidência no que diz respeito à existência de uma etapa de adulto jovem ou primeira adultez, como uma etapa de transição entre a juventude e a vida adulta, já que as fronteiras se tornam cada vez mais pouco nítidas, permeáveis e difusas (GIL CALVO, 2001, 156).

A etapa de adultez, em sentido estrito, ou de maturidade, configura-se como uma fase de aumento do ônus de responsabilidades para o sujeito, para consigo mesmo, com a família e com o trabalho. Esse aumento de sobrecarga, estresse e tensão levou ao que se acordou em chamar a *crise dos quarenta* ou a *transição da metade da vida*. À instabilidade e seus efeitos, somam-se como elementos de reconfiguração do ônus de responsabilidade adulta o aumento do nível de estudos, o atraso da emancipação juvenil e o prolongamento da longevidade (GIL CALVO, 2001, 168).

Além das etapas de jovem adulto e adulto ou maturidade, há uma terceira etapa, a de velhice ou chamada mais recentemente de terceira idade. O início do envelhecimento é caracterizado por Gil Calvo (2001, 207) pelo momento em que o adulto se propõe que a vida começou a entrar em declínio, em que se evidencia uma perda de responsabilidades familiares e laborais. Aposentadoria, viuvez, emancipação dos filhos, doenças, são algumas características desse período.

O envelhecimento se vê, em muitas sociedades, como um problema social em função do elevado custo financeiro, como despesa considerada improdutiva, o que gera discriminação para a velhice. A grande contradição, no entanto, é que se por um lado se aumentou a expectativa de vida, por outro não se soube adequar, até agora, a carreira profissional com o aumento da expectativa de vida; há ócio, mas sem trabalho nem benefício, o que remete a uma inatividade pós-laboral, embora com capacidade de trabalhar (GIL CALVO, 2001, 207, 216).

Isso exige uma reinvenção social do tempo de velhice, no âmbito da família e da sociedade, na que aparecem novas funções para desempenhar. Voltar a estudar na etapa pós-profissional vem-se caracterizando como uma dessas novas funções.

Sob este prisma advogamos por uma concepção do adulto como uma etapa humana e a adultez como um conceito em mudança em consonância com as próprias mudanças sociais. O adulto é visto aqui como sujeito social, como sujeito do processo de construção de conhecimentos e não como objeto da intervenção educativa, senão como um sujeito ativo de direitos, isto é, como cidadão.

O estudo sobre ser adulto na sociedade contemporânea interessa-nos como forma de compreender melhor a conexão ou a vinculação do adulto com o educativo e o formativo. Todas essas mudanças deram um novo entendimento do papel da formação no curso da vida, não limitado exclusivamente à fase preparatória, senão que estrutura, sob a forma de um encadeamento de escolhas efetuadas e de mudanças de rumos, o desenvolvimento íntegro de

um curriculum biográfico, que relaciona formação com qualquer etapa da vida, inclusive com a pós-profissional (ALHEIT E DAUSIEN, 2007).

## O ADULTO *ENTRINCHERADO*: OS NOVOS GIROS ENTRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO

A partir do ponto de vista educativo e formativo, compreendemos que o adulto vive hoje uma encruzilhada; como sujeito social, vive *entrincheirado*. De um lado, as exigências crescentes de formação, na perspectiva das aceleradas transformações no campo do conhecimento e do conceito de aprendizagem ao longo da vida; de outro, o mundo do trabalho também se re-configura a partir de um acelerado processo de transformação, produzindo mudanças na formação e na gestão das aprendizagens profissionais. O sujeito adulto, em função de sua trajetória formativa e profissional e também de seu posicionamento socioeconômico e cultural, transita entre esses mundos, educação e trabalho.

Educação, formação e trabalho são campos sociais sobre os quais impactam de forma bastante significativa as permanentes e aceleradas transformações da sociedade contemporânea e constituem hoje em dia temas da agenda pública de muitos países, nos diversos continentes. No mundo do trabalho operam-se transformações provocadas pelas modificações econômicas e sociais, a globalização da economia, o aumento da competitividade mundial, as mutações tecnológicas e científicas introduzidas no mercado, a crise do modelo taylorista-fordista.

Esse processo não é homogêneo nem linear. Impacta de forma diferenciada nos postos de trabalho, e nos setores sociais. Há, além do mais, segmentações por sexo e idade (CARDENAL, 2006, 54). Há segmentação por países e regiões (GALLART, 2006: 312). Não há emprego para todos, de modo que os mecanismos de seleção social atuam privilegiando uns grupos sociais com relação a outros. A polaridade de empregos estáveis e precários, por exemplo, influi em todos os trabalhadores, embora de maneira muito maior para os trabalhadores manuais (TOHARIA).

O emprego, de um lado, perde sua característica de grande integrador social, mas, de outro, continua sendo o vínculo fundamental do sujeito com a vida econômica e, em boa medida, o referente normativo de uma vida integrada. As mudanças operadas nos modelos de produção não impactam apenas na integração à vida econômica dos sujeitos adultos, senão também na identidade e no reconhecimento social, isto é, no nexos entre salário e vida cotidiana, e as estratégias de sobrevivência dos indivíduos e famílias (CARDENAL, 2006).

Isso gera incertezas de difícil solução. Tudo isso provoca a emergência de novos conceitos e novas práticas e introduz novas e diferenciadas exigências ao conhecimento e ao educativo e formativo. Implicam, entre outros aspectos, uma mudança no perfil dos trabalhadores em relacionamento ao conhecimento (BENEYTO, 2006); antes, pela divisão entre desenho e execução no processo produtivo, tratava-se de um modelo em que um grupo reduzido muito qualificado desenhava e controlava o processo, enquanto o grupo majoritário da população em situação de trabalho, geralmente desqualificada, se limitava a executar as tarefas previamente

especificadas. Hoje em dia, com o modelo pós-fordista emergente requerem-se recursos humanos qualificados e polivalentes.

Beneyto (2006) caracteriza essas novas demandas de formação por parte das empresas e dos trabalhadores:

Las empresas demandan trabajadores con una formación amplia y polivalente, de sólida base tecnológica y con capacidad y habilidades para la autonomía, especialización y multifuncionalidad. Por parte de los trabajadores está (...) la construcción de una nueva identidad social; demanda de autonomía y, en algunos casos, de responsabilidades; necesidad de prevención/protección ante la aceleración de cambios en su entorno que se expresa, entre otras, con demandas de formación.

Sob esta perspectiva, formação e emprego, educação e trabalho, vão superando as relações tradicionais e deixam de ser, pois, duas dimensões da atividade humana que se apresentam como sucessivas e alternativas, para passarem a ser processos concorrentes e complementares (BENEYTO, 2006), e implicam um renovado e ampliado processo de educação, formação, qualificação e requalificação do adulto na perspectiva do trabalho.

Essas mudanças afetam não apenas diretamente os sistemas educativos e formativos, cuja centralidade enquanto missão histórica se define pela transmissão de conhecimentos historicamente acumulados e pela formação de cidadãos e cidadãs *para e no* mundo do trabalho, mas também as próprias funções do saber (ALHEIT E DAUSIEN, 2007, 42-44).

Educação e formação também se configuram, na atualidade, como campos sociais em transições, no contexto das transformações sociais e do mundo do trabalho, a partir do propósito da *aprendizagem ao longo da vida* no contexto da chamada *sociedade do conhecimento*, que passa a exigir uma mudança de paradigma na organização da aprendizagem no âmbito pessoal e institucional.

De um ponto de vista do sistema educativo e formativo, não significa somente ampliar anos de escolaridade, mas desenvolver transformações profundas nas condições e na qualidade do processo de aprendizagem. O central, segundo Alheit e Dausien (2007, 45), é saber quais são os meios de aprendizagem que resultam melhores para estimular que as pessoas que estão aprendendo se encarreguem elas mesmas dos processos de aprendizagem, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o que exige das instituições educativas um alto grau de reflexividade sobre elas mesmas, ou seja, pôr a elas mesmas “em aprendizagem”.

As escolas devem estar em relacionamento com o bairro no qual estão instaladas, devem imaginar novos locais onde aprender, inventar outros meios de aprendizagem e novas concepções do desenvolvimento da escola.

Do ponto de vista dos sujeitos do processo educativo, significa dizer que o desenvolvimento das trajetórias de vida é, em consequência, ainda menos previsível que em épocas anteriores, com o agravante da pressão para tomar decisões sempre novas, e mudar continuamente de orientação, a modo de uma contínua “reflexividade” do indivíduo sobre as próprias ações. Tudo isso parece carregar o sujeito adulto de novas responsabilidades, de novas oportunidades de

aprendizagem, mas também de novas formas de coação social. Como afirmam Alheit e Dausien (2007, 47), as expectativas da “sociedade do saber” exercem uma pressão forte mais sobre os indivíduos, ao exigir-lhes *standards* determinados de saber e de qualificação.

## CONCLUSÃO

Assegurar a EJA como política pública se configura como exigência de uma sociedade que cada vez mais se ancora no conhecimento. No caso brasileiro, implica superar a perspectiva de *déficit*, em função da negação histórica de uma escolarização de qualidade a uma expressiva parcela da população, geradora de retornos de segunda oportunidade na idade adulta, para uma perspectiva dos *direitos* na direção da aprendizagem ao longo da vida.

Estudar na idade adulta se constitui em um fato dotado de significados para o sujeito adulto. A EJA como política pública pode se constituir em fator de aprendizagem e de formação, mas pode se constituir, também e contraditoriamente, em uma nova fonte de frustrações, e de uma nova negação do direito à educação.

Os estudos sobre a adultez na sociedade contemporânea demonstram esta etapa de vida como um processo marcado pela instabilidade, pela reflexividade e pela construção de um currículo biográfico de aprendizagens mais individualizado, construído como pequenos projetos, articulados às novas exigências de formação, em função das transformações no mundo do trabalho e no mundo do conhecimento. Estudar e aprender se tornam uma condição da vida adulta.

As trajetórias educativo-formativas dos sujeitos adultos alunos da EJA não são lineares, e são dotadas de um conjunto de acúmulo de aprendizagens no campo do trabalho e das práticas sociais. O edifício sobre o qual se ergue a EJA não pode estar assentado numa arquitetura infantilizadora, mas há de considerar as especificidades da adultez, como tempo de vida, e do adulto como sujeito social, como sujeito de direitos e como produtor de conhecimentos.

Tudo isto *entrincheira* a EJA entre as políticas formuladas e as especificidades, necessidades e exigências dos sujeitos adultos na contemporaneidade, o que exige um aprofundamento do conhecimento sobre os sujeitos da EJA e um repensar-se desta modalidade de ensino, que aponte para a construção de uma sociedade democrática do conhecimento.

## NOTAS

(Endnotes)

- 1 Sobre a fragmentação das políticas educativas para adultos, Diniz (2009) sublinha os seguintes aspectos: “*diversidade de organismos governamentais responsáveis pela oferta formativa, notadamente o Ministério da Educação (políticas de educação) e o Ministério do Trabalho (políticas de qualificação profissional); diversidade de perspectivas, como a compensatória, entendida apenas como escolarização, ou como aprendizagem ao longo da vida, como direito do adulto à aprendizagem permanente, o que inclui a escolarização como formação, mas a extrapola, incluindo níveis mais elevados de formação, como a formação profissional e a Universidade. Além do mais, o sujeito adulto pode estar considerado ou não no centro da formulação da política pública*”.
- 2 O presente texto é um fragmento do primeiro capítulo da tese, cujo objeto é o estudo



comparativo, entre Brasil e Espanha, dos modos biográficos de transições formativo-profissionais dos sujeitos adultos. Aqui buscamos estabelecer nexos, de modo particular, com a realidade brasileira.

- 3 O argumento da necessidade de mais pesquisa qualitativa no âmbito da EA aparece referido na CONFINTEA V (Hamburgo, 1997).
- 4 Princípios da Declaração Internacional dos Direitos das Crianças (1959).

## REFERÊNCIAS

- ALHEIT, Peter. **Taking the knocks**. Londres: Cassell, 1994.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género**. Edición de Francesc J. Hernández. Xátiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2007.
- ANTIKAINEN, Ari & KOMONEN, Katia. Biography, life course, and the sociology of education. In: TORRES, C. A & ANTIKAINEN, A. (Eds.). **The International Handbook of Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory**. Lanham/MD: Rowman and Littlefield, 2004. p. 143 – 159.
- BECK, Ulrich y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **El Normal Caos del Amor**. Barcelona: El Roure Editorial, 1998.
- BELTRÁN, J. La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica. In: CABELLO MARTÍNEZ, M. J. (coord.) **Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1997. p. 35-52.
- BENEYTO, Pere J. **La formación continua en la comunidad valenciana**. Valencia: Mecnografado, 2006.
- BLATTERER, Harry. Contemporary Adulthood: Reconceptualizing an Uncontested Category. **Current Sociology. International Sociological Association**. Vol. 55, No. 06, 2007. p. 771 – 792. Extraído de <http://csi.sagepub.com>. Acesso em 14 de dezembro de 2007.
- CARDENAL, M. E. **El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible**. CIS, Colección “Monografías” N°. 230. Madrid: Siglo XXI Ediciones, 2006.
- DINIZ, Adriana V. S. As políticas públicas de educação e qualificação dos jovens e adultos e a transversalidade do currículo. In: **Espaço do Currículo**. V. 03, n. 01, 2009. pp. 52 – 73. Extraído de <http://www.aepcc.org.br/revista/03>
- \_\_\_\_\_. **Entre educación, formación y trabajo. Modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil**. 2010. (Doutorado Universidade de Valencia). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Valencia, Valencia - Espanha.
- FLECHA, Ramón et al. **Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales**. Barcelona: El Roure Editorial, 1994.
- GALLART, M. A. La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa. In: GARZA TOLEDO. **Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques**. Barcelona: Antrophos Editorial, 2006. p. 309 – 322
- GIL CALVO, Enrique. **Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías**. Madrid : Taurus; Santillana del Mar : Fundación Santillana, 2001.
- RODRIGUEZ F., Antonia. Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas - enseñanza entre personas adultas. In: CABELLO MARTÍNEZ, M. J. (coord.) **Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1997. p. 175 – 200.
- TOHARIA, Luis. **Necesidades Formativas y de Cualificación en la Economía Española**. Madrid: Mecnografado.