The background of the entire page is a vibrant, abstract pattern of overlapping organic shapes in various shades of orange and yellow. These shapes, which include circles, teardrops, and irregular polygons, are layered to create a sense of depth and movement. A solid, dark orange horizontal band runs across the middle of the page, serving as a backdrop for the title text.

**Reflexões pedagógicas sobre  
o ensino e aprendizagem  
de pessoas jovens e adultas**

**Governo do Estado  
de São Paulo**

Governador

**Geraldo Alckmin**

Vice-Governador

**Guilherme Afif Domingos**

Secretário da Educação

**Herman Voorwald**

Secretário-Adjunto

**João Cardoso Palma Filho**

Chefe de Gabinete

**Fernando Padula Novaes**

Coordenadora de

Gestão da Educação Básica

**Maria Elizabete da Costa**

Presidente da Fundação para o

Desenvolvimento da Educação – FDE

**Barjas Negri**

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Praça da República, 53

01045-903 – Centro – São Paulo – SP

Telefone: (11) 3218-2000

[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
DEPTO. DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

# Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas

**Stela C. Bertholo Piconez**

São Paulo, 2013

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

S239r São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Centro de Educação de Jovens e Adultos.  
Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas / Secretaria da Educação , Centro de Educação de Jovens e Adultos ; [elaborado por] Stela C. Bertholo Piconez. – São Paulo : SE, 2013. 55 p. ; il.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-7849-529-9

1. Educação de Jovens e Adultos I. Piconez, Stela C. Bertholo. II. Título.

CDU: 374.7

***O saber sobre o fazer não capacita para saber fazer com segurança, obviamente, mas quando o fazer de que se trata se refere a ações complexas, com opções possíveis, o saber sobre o fazer dá perspectiva, clareza, discriminação e bom julgamento.***

**Gimeno Sacristán (1999)**



DER SUL 1: EE JOÃO AMOS COMENIUS



DER ASSIS: EE PROFª FRANCISCA RIBEIRO MELLO FERNANDES

# Caros educadores da rede estadual de ensino

Este documento objetiva ampliar as perspectivas de docência nos cursos de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de São Paulo, frente aos materiais produzidos e/ou adquiridos para apoiar o currículo oficial e o trabalho de alunos e professores em cada uma das áreas de conhecimento. Os estudos e fundamentações teóricas apresentados são instrumentos de reflexão acerca do contexto em que se realiza a aprendizagem de pessoas jovens e adultas e têm por finalidade apoiar as ações de ensino e aprendizagem de cada uma das áreas de conhecimento, preferencialmente integradas às questões de trabalho.

A escolha dos temas inseridos neste documento foi subsidiada pelos desafios apontados por Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico – PCNP em orientação técnica promovida pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, em 2011. A sistematização e análise dos dados coletados sobre os desafios enfrentados no cotidiano das escolas de EJA transformaram-se em subsídios férteis para reflexão sobre as ações de planejamento e utilização dos recursos didáticos disponíveis nas escolas.

Nesse processo de construção coletiva, as ideias defendidas neste documento se aproximam da realidade dos professores coordenadores e docentes que atuam em EJA, confirmando a complexidade de sua tarefa dada a presença heterogênea de variáveis existentes na aprendizagem e atendimento de pessoas jovens e adultas. Sugerimos a leitura deste material a todos os educadores que anseiam por maior articulação entre a teoria e a prática, de modo a elaborar projetos de ensino ajustados às necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos na continuidade de seus projetos de realização pessoal e profissional.

Tem-se como expectativa que os gestores e professores fundamentem suas orientações na direção de projetos que beneficiem o desenvolvimento dos saberes pedagógicos requeridos pelo processo de aperfeiçoamento profissional contínuo do corpo docente que atua no segmento de EJA.

*Profa. Dra. Stela C. Bertholo Piconez*  
Faculdade de Educação – USP

# Sumário

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	15
<b>PARTE I</b>	<b>19</b>
COMO APRENDEM AS PESSOAS JOVENS E ADULTAS?	
1.1 – Conceituação de adulto	
1.2 – Pedagogia x andragogia x EJA	
1.2.1 – Autoconceito	
1.2.2 – O papel da experiência do aluno	
1.2.3 – Prontidão para aprender	
1.2.4 – Orientação da aprendizagem	
1.2.5 – Motivação para aprender	
<b>PARTE II</b>	<b>35</b>
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM OU DIFICULDADES DE ENSINO?	
2.1. Variáveis presentes na Educação de Jovens e Adultos	
2.2. Por que organizar o trabalho pedagógico?	
2.3. Estratégias de aprendizagem	
2.4. Enfoque curricular: potencialidades e limites	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

# Apresentação

A reflexão continuada sobre o processo de ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultas torna-se mecanismo relevante para o aprimoramento dos projetos pedagógicos nas escolas.

Entre os brasileiros com 15 ou mais anos de idade, 14,4 milhões são analfabetos. Destes, a maioria é de homens jovens e de mulheres idosas, em geral, negros e de baixa renda. Na faixa de 25 anos ou mais, os 20% mais ricos têm 6,3 anos de estudos a mais que os 20% mais pobres (BRASIL, 2009). Conforme dados da pesquisa suplementar à PNAD 2007, referentes à EJA, é evidente que as pessoas ingressam ou evadem dessa modalidade por motivos de incompatibilidade do horário e calendário das aulas com o horário e calendário do trabalho dos jovens e adultos ou porque faltam escolas próximas às suas moradias.

Assim, temos como principais desafios da EJA:

- utilizar uma metodologia adequada de ensino, considerando as especificidades dos alunos jovens e adultos;
- considerar a população da EJA com suas crenças e valores formados;
- respeitar a heterogeneidade de traços, origens, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento.

As escolas não podem continuar acolhendo a população de EJA para estender-lhe o mesmo ensino dado para as crianças que frequentam a escola regular. As especificidades intelectuais e necessidades de vida e trabalho do público da EJA precisam ser consideradas. Sendo a idade reconhecida como fator social e não biologicamente determinado, uma condição definida na trama das disputas e desigualdades sociais é que a condição de adulto da população de EJA é antecipada pela condição de classe social, a qual, por sua vez, antecipa a condição de trabalhador. Eles são em primeiro lugar trabalhadores e depois, estudantes. Não raramente retornam à escola, influenciados por aspirações de trabalho, ou dela desistem em função da necessidade de sobreviver do seu próprio trabalho, desde muito cedo.

Pelo fato de a formação inicial dos professores não contemplar especificidades da Educação de Jovens e Adultos em seus currículos, cresce a importância de momentos e/ou programas de formação continuada nessa direção.

Aprofundar o debate sobre as características de aprendizagem da população que frequenta a EJA é ainda um dos maiores desafios. Quando, em 2000, o MEC apresentou Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA, elaborada

para atribuir identidade aos cursos para jovens e adultos, houve incentivo para o desenvolvimento de novas práticas. Esse documento incentivou a reflexão sobre a organização curricular, a seleção de conteúdos, orientações didáticas e avaliação das classes de EJA.

Cabe destacar que ainda são necessárias pesquisas que contribuam para o aperfeiçoamento da oferta em EJA com investigações sobre:

- as variáveis biológicas e psicológicas dos alunos adultos e principalmente dos mais jovens que, cada vez mais cedo, ocupam o espaço de EJA;
- saber de quem falamos quando nos referimos às pessoas jovens e adultas;
- as teorias de aprendizagem que necessitam ser consideradas como possibilidade de ajudar a resolver problemas teóricos e práticos da ação educadora para jovens e adultos que retornam aos estudos;
- as consequências dos aspectos legais que consideram a educação como direito, como resgate historicamente negado aos mais velhos, bem como as consequências da autorizada migração dos mais jovens do ensino regular para a modalidade de EJA.

10

A migração dos mais jovens desafia a oferta de EJA; traz novos questionamentos sobre a heterogeneidade das turmas e conhecimentos escolares anteriores considerados pré-requisitos para continuidade dos estudos. No contexto legal, quando a Lei nº 9.394/96 reduz para 15 e 18 anos a idade mínima para que prestem os exames para conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, junto à Secretaria de Educação de seu Estado, há uma dimensão representada pelo fenômeno da ocorrência de processo migratório da escola regular para as turmas de EJA. Isto requer estudo.

Pensar as características dos estudantes de EJA supõe reflexões mais profundas devido às transformações que ocorrem na sociedade. As mudanças refletem-se na escola, que impõe novos modos de aprender e de ensinar. Não podem ser esquecidos os critérios e princípios que podem orientar os docentes na direção de uma prática reflexiva, interdisciplinar e contextualizada para esta população.

O tema aprendizagem na educação de jovens e adultos é muito amplo e pode ser analisado por diferentes perspectivas: sociocultural, política, filosófica, histórica, etc. Este documento analisa o tema com foco nas perspectivas de ensino e de aprendizagem na EJA sob a perspectiva pedagógica integrada às demais relações com outras áreas.

As sugestões e alternativas indicadas podem ser consideradas ponto de partida para o debate dos professores de EJA e não receitas práticas. São alternativas pensadas e vivenciadas por inúmeras vezes em trajetórias heterogêneas de EJA, que podem auxiliar os docentes na adaptação de seu próprio contexto educativo. Revelam uma visão-síntese dos processos de aprendizagem identificados em múltiplas variáveis que intervêm em uma situação educativa específica da escola brasileira: formar pessoas jovens e adultas.

Os desafios de construir uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões dos ciclos da vida humana, são aqui apontados com a finalidade de situar e favorecer a compreensão dos múltiplos fatores presentes na aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

Este documento se divide em duas partes. Na Parte I, “Como aprendem as pessoas jovens e adultas?”, destacam-se alguns conceitos-chave relacionados às principais características dos estudantes jovens e adultos. São definidas as variáveis individuais de seu desenvolvimento que auxiliam os professores nas decisões sobre a organização do trabalho pedagógico para EJA. Para situar a demanda atendida atualmente, um breve histórico dos estudos iniciais sobre adultos, com destaque para os estudos andragógicos de Malcolm Knowles, será considerado. Isso justifica as razões pelas quais em EJA as abordagens ainda são pedagógicas. Entretanto, os pressupostos da andragogia, desde a avaliação diagnóstica sobre as aprendizagens dos alunos em escolaridade anterior até as questões relativas ao processo de avaliação, auxiliam a lidar com os jovens ou com a juventude, na exploração dos aspectos mais positivos envolvidos em sua interface.

Na Parte II, “Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de ensino?”, são abordadas as relações entre os fatores responsáveis nas aprendizagens dos jovens e adultos e a organização do trabalho pedagógico. São identificadas estratégias que contribuem para a articulação mais interdisciplinar entre as dimensões dos conhecimentos (conceituais, procedimentais e atitudinais) e as dimensões de desenvolvimento cognitivo, sob enfoque globalizador, previstas nos documentos legais e nos recursos didáticos disponíveis nas escolas.

São ilustrados alguns aportes e elementos metodológicos sobre a organização do trabalho pedagógico e andragógico (abordagem híbrida) relativos ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das experiências educativas com EJA. Em cada uma das partes, colocam-se à disposição dos professores coordenadores e professores de EJA pressupostos que favoreçam a compreensão e aprimoramento da organização inovadora, aberta e dinâmica dos projetos

pedagógicos de EJA, orientados por currículo definido por metas previstas, com o intuito de auxiliar na potencialização do uso dos recursos existentes nas escolas que ofertam educação para jovens e adultos.

Os documentos do MEC (Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares de EJA; Exame Nacional de Certificação de Competências – ENCC-EJA; o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) constituem o cenário onde o currículo de EJA é considerado. A democratização da oferta e continuidade de escolarização em EJA, sob a perspectiva de integração de competências e habilidades dos estudantes, relaciona-se com o tratamento curricular dos conteúdos escolares plurais vinculados com o trabalho e com as experiências que conseguem mobilizar os estudantes para a aprendizagem. Tais documentos explicitam os propósitos centrais da educação: o respeito à diversidade cultural, a difusão dos valores democráticos de justiça social e a crença de que cada cidadão precisa ser preparado para ler e interpretar a realidade, consideradas suas próprias experiências, reconstruídas pela função social da escola apoiada pelos conhecimentos científicos dos componentes curriculares.



# Introdução



Esquecer ou renegar a adolescência seria uma derrota. Lastimá-la seria uma fraqueza. Adorá-la seria um erro. O que é preciso é que tudo o que ela tem de melhor se conserve em nós como uma força atuante, um exemplo vivo, um programa de ação a realizar.

### Debesse (1993)

Existem algumas especificidades na população de pessoas jovens e adultas que não podem ser desconsideradas, como a heterogeneidade de suas idades, as responsabilidades sociais e civis e a participação no mundo do trabalho. Tais aspectos diferenciam os alunos da EJA dos que frequentam a escola em tempo regular. Entre os desafios apontados pelas pesquisas com Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) e professores de EJA<sup>1</sup> encontram-se:

- as dificuldades de conciliação entre o ponto de retomada da escolarização e as possibilidades para seu desenvolvimento na continuidade de estudos;
- a necessidade de discutir efetivamente as estratégias articuladoras para o trabalho pedagógico em diferentes disciplinas;
- os desafios de adaptação de materiais destinados às classes de ensino regular e das diferentes possibilidades de abordagem metodológica;
- a urgência da formação e atualização continuada dos professores para conhecimento do perfil dos estudantes no contexto da EJA.

A oferta da Educação para pessoas jovens e adultas contempla os pressupostos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Nesses documentos fica garantido à população que frequenta a EJA o acesso aos mesmos conteúdos curriculares do ensino regular; porém, a natureza de sua proposta pedagógica requer reorganização específica para atuação dos professores, com garantia de atendimento às especificidades de tempo e características do alunado.

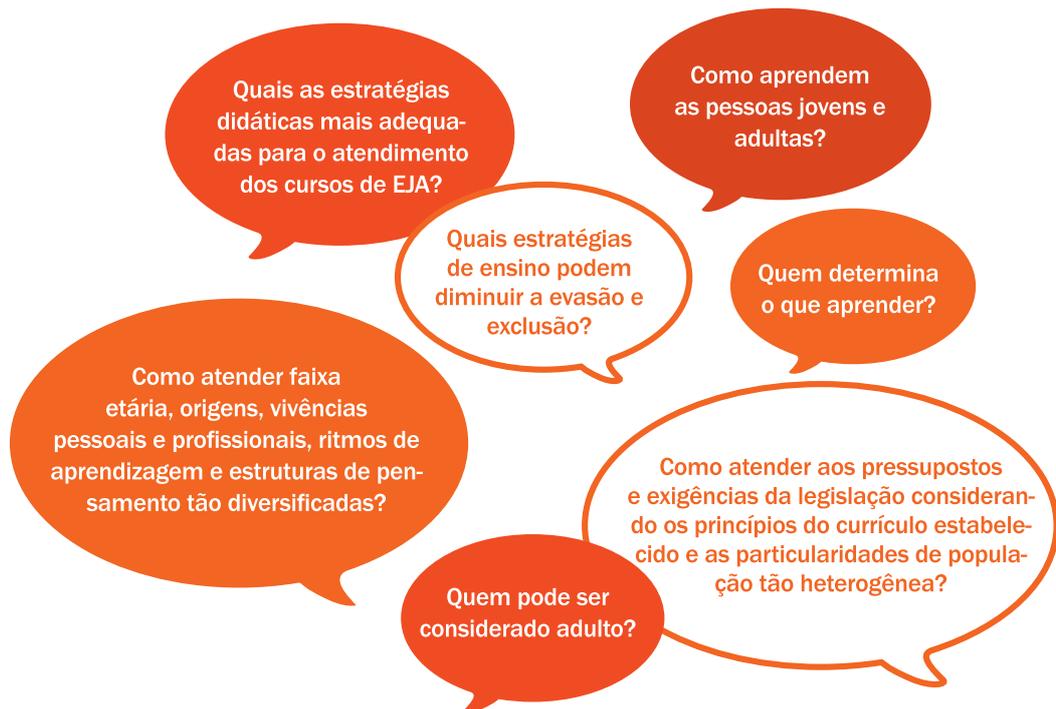
---

1. Pesquisas realizadas junto a professores de EJA (AZEVEDO, 2007) e professores coordenadores de núcleo pedagógico (PICONEZ, 2011).

A inserção de coleções específicas de conteúdos curriculares tanto para os professores como para os estudantes é uma conquista na história da educação de EJA, entretanto, não podem ser utilizadas da mesma maneira como são trabalhadas na escola regular. O próprio contexto de vida das pessoas jovens e adultas deve estar vinculado às expectativas de aprendizagem e ser valorizado como um tempo já percorrido de muitos conhecimentos construídos na vida social e no trabalho. Conhecimentos adquiridos, muitas vezes, em espaços não formais de aprendizagem deverão ser aferidos num diagnóstico prévio e valorizados no desenvolvimento dos conteúdos, colaborando para superar a reduzida estrutura de tempo para o atendimento em EJA.

Questionamentos têm conduzido à tarefa de formar pedagogicamente o corpo docente de EJA. Os estudos existentes<sup>2</sup> sobre alunos de EJA destacam a importância de se considerar seus estilos cognitivos. Novas exigências também surgiram quanto à produção<sup>3</sup> e uso de materiais didáticos para atender às demandas do contexto social onde sua população atendida se insere.

16



2. Piconez, 1995; Andrade, 2004; Brunel, 2004; Dayrell, 2005.

3. Mello, 2010.

As respostas a tal complexidade são privilegiadas também nas finalidades deste documento. Apoia a intenção da SEE/CGEB/CEJA<sup>4</sup> de complementar e enriquecer as oportunidades de formação continuada de docentes para reorganização do trabalho pedagógico em EJA, identificando a natureza da aprendizagem e desenvolvimento das pessoas jovens e adultas, frente à constituição de saberes, conhecimentos e valores imprescindíveis ao exercício da cidadania plena.

Incentiva a consideração de que os materiais disponíveis nas escolas devem ser utilizados como fonte acessível de consultas e de forma contextualizada. A prática pedagógica prevê materiais didáticos como suporte eficiente. Historicamente, na educação brasileira nunca estiveram disponíveis tantos e diversificados materiais para estudantes e professores de EJA.

Todo suporte em educação pode superar a visão fragmentada do conhecimento quando comporta abordagens interdisciplinares; entretanto, necessita da criação das condições necessárias que favoreça a aprendizagem dos estudantes. A adoção de postura metodológica interdisciplinar com estratégias didáticas de interação dinâmica de grupo é relevante para o alcance de competências e habilidades previstas para o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem. Não há como desconsiderar, neste desenvolvimento, a natureza da aprendizagem de pessoas jovens e adultas, sabendo-se que muitos desafios existem devido às lacunas e insucessos do processo de escolarização anterior. Os materiais didáticos podem suprir tais lacunas.

Outro aspecto importante é a continuidade entre as etapas já vividas da escolaridade, que requer um conhecimento mais aprofundado pelo corpo docente das características de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos para que a proposta existente nos materiais didáticos e pressupostos da legislação não sejam negligenciados ou subutilizados.

Desejamos a todos bom trabalho!

---

4. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo / Coordenadoria de Gestão da Educação Básica / Centro de Educação de Jovens e Adultos.

# Parte I

Como Aprendem as  
Pessoas Jovens e Adultas?

## Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?  
Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social e cultural que eles têm como indivíduos?

### Paulo Freire (1996)

Para compreender como ocorre a aprendizagem dos jovens e adultos que compõem a classe de EJA e quais transformações são necessárias na organização do trabalho pedagógico torna-se relevante considerar, em primeiro lugar, suas características.

Não existe consenso sobre quando termina a adolescência e se inicia a idade adulta. A transição para a vida adulta é um processo complexo que precisa ser estudado por vários ângulos e/ou ciclos (cronológico, biológico, cognitivo, sociológico, cultural etc.). Atrelada à ideia de ciclo encontra-se a questão de heterogeneidade de necessidades a que uma pessoa é submetida em seu processo de aprendizagem, ao longo de sua vida.

Tanto o ciclo de vida como o contexto ao qual determinada aprendizagem esteja relacionada devem ser considerados em qualquer proposta pedagógica de qualquer faixa etária, nível ou modalidade de ensino. É a partir da articulação entre vida e contexto que em EJA as decisões e propostas pedagógicas devem ser tomadas. A indefinição do conceito de ser adulto e ser jovem requer maior reflexão devido à heterogeneidade de sua demanda no sistema de ensino brasileiro.

Pérez Gómez (2001) identifica que há uma cultura experiencial (cultura dos estudantes), parte integrante de suas vidas, que precisa sempre ser considerada nas propostas educativas. A experiência das pessoas jovens e adultas consiste de significados e comportamentos elaborados de forma particular, induzidos por seu contexto, realizados por meio de trocas espontâneas, familiar e social e pela escolarização.

Na aprendizagem de pessoas jovens e adultas, as peculiaridades de suas experiências de vida trazem consigo diferentes habilidades, conhecimentos,

valores, angústias e dificuldades. Na escola brasileira encontramos, muitas vezes, crianças que desempenham funções de pessoas jovens ou adultas; frequentam o Ensino Fundamental durante um turno e no outro preparam a alimentação dos irmãos, lavam e passam roupa, limpam a casa, pagam contas em banco, entre outras tarefas e responsabilidades adultas.

Em relação aos estudantes adolescentes, as inquietações são muitas e são identificadas pelos professores na dificuldade de lidar com a disciplina, com a falta de motivação e com o reduzido envolvimento com as tarefas escolares.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta uma identidade que a diferencia da escolarização regular. Esta característica nos remete a questões que se estendem além da faixa etária.

Há uma especificidade também sócio-histórico-cultural. Por condições de sobrevivência, muitos estudantes incorporam-se às turmas de EJA para concluir etapas de sua escolaridade com o objetivo de buscar melhores ofertas do mercado de trabalho. Desta forma, assemelham-se ao adulto que busca a continuidade de estudos para ampliar ou atualizar sua formação, mas diferenciam-se dele nas condições biológicas e psicológicas, justificando demandas diferentes de atendimento escolar.

O fenômeno da evasão ou migração das turmas regulares para turmas de EJA precisa ser considerado a partir dos motivos relacionados à própria sobrevivência.

Os jovens e muitos dos estudantes adultos, na maioria das vezes, são fundamentalmente trabalhadores; ora em condições de empregado e muitas vezes em condições de subemprego ou mesmo desemprego, e que estão submetidos às circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço e fadiga. Entretanto, necessitam retornar à escola para atender às exigências de competitividade do mercado de trabalho. É seu projeto pessoal de vida. E, quando desistem e retornam à escola, deve-se ainda levar em conta a diversidade destes grupos sociais em termos de perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de trajetória pessoal e escolar. O jovem que se encontra inserido no trabalho apresenta características diferenciadas dos que não trabalham, pelo contato com a realidade social do trabalho. Tais aspectos exigem o respeito ao pluralismo, ao agir com tolerância e solidariedade, conhecer as especificidades das trajetórias sociais, culturais e escolares anteriores com o intuito de criar oportunidades de espaços efetivos e afetivos de aprendizagem que possam suprimir as lacunas existentes.

### **1.1 Conceituação de adulto**

Como, então, poderíamos definir o que seja um adulto? Há variada gama de conceitos que pretendem definir o termo adulto. Só para demonstrar sua complexidade e falta de clareza, selecionamos o que Berwart & Zegers (1981) definem como adulto. Afirmam que é todo aquele que se sente como tal e que é percebido e aceito como tal na sociedade em que vive. Tal imprecisão de definição reitera as características e diferenças da vida adulta em relação à das crianças. A diferença está na habilidade de fazer escolhas, saber perceber e analisar consequências e tomar decisões de forma lúcida e assumi-las. Já na conceituação de Rice (1997), além da responsabilidade e escolhas de sua vida, os adultos possuem independência financeira e agem com autonomia, controle e direção de suas vidas. Possuem maturidade física e emocional; conseguem manter relações sociais compromissadas com o altruísmo; possuem escolaridade e têm compreensão e consciência de si.

De acordo com as afirmações dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico que atuam com professores de EJA, a ideia de adulto está atrelada às situações de fracasso vividas pelos estudantes nos espaços e tempos escolares reduzidos, que provocam a criação de uma crescente defasagem idade-série-habilidades. É bom lembrar que tal fato, segundo eles, acarreta, por sua vez, profundo embate decorrente de situações de indisciplina pela presença de diversas faixas etárias em uma mesma turma, desmotivação e desinteresse.

De que jovens e adultos estamos falando? A população de EJA na escola brasileira interrompeu sua escolaridade em tempo regular e retorna ao processo de escolarização, pressionada por necessidades pessoais e exigências do mercado. Muitas vezes, a necessidade de sobrevivência projeta a escola para níveis inferiores diante das opções que a vida oferece. Os alunos de EJA (jovens e/ou adultos) apresentam dificuldades específicas relacionadas às habilidades de leitura e escrita e, quando retornam, ou necessitam de atendimento especial, ou reforçam a complexidade do distanciamento que há entre a juventude e o universo escolar ou definem mecanismos de autoexclusão de continuidade de estudos. Esta dificuldade é real e manifestada intensamente nos discursos dos professores de EJA. Tal heterogeneidade confirma a complexidade do que significa ensinar adultos, a densidade do seu desafio e a ausência de estudos sobre tais aspectos na formação inicial (graduação) dos professores que os atendem.

## Principais características dos alunos adultos

Definir quem é o adulto da EJA não é tarefa simples e nos remete a algumas características comuns que podem ser observadas em sala de aula quando há espaço para diálogo sobre seus valores, crenças, desejos e necessidades. O aluno adulto é aquele que tem:

- responsabilidade (escolhas e ações de sua vida);
- maior independência financeira;
- autonomia na tomada de decisões (controle de sua vida e direção futura);
- maturidade emocional e física;
- compromisso potencial (manutenção de relações sociais);
- altruísmo (disposição para servir e sacrificar-se pelo outro);
- compreensão e consciência de si.

22

### 1.2 Pedagogia x andragogia x educação de jovens e adultos

A indefinição das características sociais e culturais dos jovens e adultos aponta historicamente para a ideia de ensinar adultos originalmente formulada em 1833 por um professor de gramática alemão, Alexander Kapp, que a denominou andragogia. Em 1926, Eduard C. Lindeman publicou *The Meaning of Adult Education*, onde defendeu as ideias influenciadas pela filosofia de John Dewey que considera que educação é vida.

Lindeman afirmou que a educação de adultos deve se desenvolver através de situações e não de disciplinas. Estudos posteriores (BROOKFIELD, 1986; MEZIRROW, 1991; LAWLER, 1991 e MERRIAM, 1999) indicaram e reforçaram a necessidade de professores e métodos especiais para a educação de adultos.

Malcolm Knowles usou o termo andragogia<sup>5</sup> em 1968 em um artigo sobre liderança adulta. Daquela data em diante, se tornou conhecido como o especialista cuja teoria enfatiza que os adultos apreciam a autodireção e acreditam que assumem a responsabilidade por suas decisões.

---

5. Etimologicamente a palavra **andragogia** deriva do grego, *andros* (homem), *agein* (conduzir) e *logos* (tratado). **Pedagogia**, do grego, *paidós* (criança) e *agodé* (condução), sugere acompanhamento ou condução. Knowles define andragogia como “a arte e a ciência de orientar o adulto a aprender”, em contraste com a pedagogia, como “arte e ciência de ensinar a criança”.

Os pressupostos da andragogia podem ser considerados na EJA, mesmo sob a perspectiva de uma abordagem pedagógica tradicional, cristalizada pela atuação docente desde os estudos de sua formação inicial. Os estudantes de EJA também têm como expectativa a condução de suas aprendizagens. Entretanto, se os considerarmos como focalizados por Knowles (1980), tais pressupostos andragógicos podem oferecer opções de organização do trabalho pedagógico nas classes de EJA. O planejamento escolar e a pauta da aula do dia devem ser apresentados pelo professor e discutidos e negociados com os próprios alunos sobre suas dificuldades e/ou possibilidades.

O que não podemos deixar de constatar é de que forma os professores de EJA foram preparados para trabalhar com jovens e com adultos.

Há expectativas de que a reflexão sobre a EJA e suas reconfigurações promovidas na última década, com a presença maior da juventude em sala de aula, podem partir de pressupostos andragógicos para o enfrentamento dos desafios deste espaço educativo.

Knowles (1980; 1988; 1998) descreve os seguintes pressupostos andragógicos:

- adultos precisam saber por que eles precisam aprender o que está sendo ensinado (operações, funções, causas, razões, estratégias etc.);
- adultos precisam aprender experimentalmente; as instruções devem ser orientadas para tarefas e atividades comuns a serem executadas ao invés da memorização;
- adultos abordam o aprendizado como resolução de problemas orientados pelo desenvolvimento de seus papéis sociais; as instruções sobre os conteúdos devem levar em conta a heterogeneidade da história e trajetória dos alunos e os materiais de aprendizagem e atividades devem permitir diferentes níveis/tipos de experiência anterior;
- adultos aprendem melhor sob a perspectiva de aplicação da aprendizagem e apreciam a autonomia e as possibilidades de descobrir por si mesmos. As intervenções dos professores devem ocorrer como auxílio no caso de dúvidas;
- adultos se motivam para aprender quando percebem as transformações em suas aprendizagens.

Estes pressupostos, resultado de reflexões sobre as características dos alunos adultos, contemplam as possibilidades de melhorar o ensino de EJA

para que exerça sua função social, colocando-se a serviço da formação integral do indivíduo.

Partindo do princípio de que o objetivo das aprendizagens dos conteúdos curriculares é a compreensão da realidade para intervir nela e transformá-la, quais os limites dos pressupostos acima colocados em relação ao enfoque globalizador proposto pelos materiais didáticos de EJA? Quais desafios são percebidos pelos professores quanto ao uso de materiais didáticos?

Em termos práticos, andragogia significa que a educação de adultos precisa focalizar mais o processo e menos o conteúdo que está sendo ensinado. O material didático disponível torna-se importante e não um fim em si mesmo. Deve ser sempre utilizado com planejamento e como fonte de consulta, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Os alunos da EJA apreciam estar envolvidos no planejamento e avaliação de suas aprendizagens, requisitam naturalmente suas experiências anteriores que são base de construção para os novos conhecimentos. Adultos e jovens são mais interessados em aprender matérias que têm relevância imediata para seu trabalho ou vida pessoal.

Daí decorre que uma proposta adequada de educação para adultos requer estratégias, tais como grupo focal, estudos de casos, encenações, simulações e autoavaliação onde os estudantes possam partir de seus conhecimentos prévios, avaliá-los e integrá-los com os novos conceitos e informações vistas na educação escolar. Os professores assumem mais um papel de orientador ou fonte de informações do que transmissor de informações e conteúdos. E o material didático precisa estar disponível para ofertar maior suporte e apoio para enriquecer, complementar e favorecer as aprendizagens dos estudantes.

Nas metodologias globalizadoras, os estudantes aprendem a partir de problemas e questões da realidade que lhes permitem enfrentar o contexto real em que estão inseridos, nos quais todos os conhecimentos têm um sentido que vai além da superação de demandas escolares mais ou menos fundamentadas (ZABALA, 2002).

Os pressupostos andragógicos podem gerar reflexões férteis no sentido de que o que está em questão é a possibilidade de protagonismo, seja do estudante jovem como daquele considerado adulto pelos professores. A juventude e a idade adulta são tempos humanos, social e cultural, que se fazem presentes em diferentes espaços da sociedade (movimentos sociais, mídias, arte, cultura etc.). E a educação escolar precisa caminhar neste ritmo e rumo; não se fechar em si mesma.

Dentre estas questões, destacamos, na sequência, o conhecimento das características dos estudantes com alguns conceitos que precisam igualmente ser considerados nos enfoques globalizadores. São os conceitos de motivação e prontidão para aprender, o autoconceito, o valor da experiência na construção de novos saberes.

### **1.2.1 Autoconceito**

A motivação para aprender está na própria vontade de crescimento dos estudantes; de ultrapassar a dependência para uma personalidade mais autônoma. Sob o padrão pedagógico utilizado na educação de crianças há uma proposta determinada e as crianças vão aprender o que está determinado.

Na educação de jovens e adultos há necessidade de entendimento sobre as expectativas de aprendizagem que se tem para eles; quer na proposta contida nos livros didáticos ou na proposta dos professores. Eles desejam conhecer as razões do porquê precisam aprender algo ou como aquela aprendizagem vai beneficiá-los. Isto agrega valor ao autoconceito e autoestima de que tanto precisam por se sentirem em descompasso com o que o sistema de ensino tem como expectativa de desempenho, além das pressões das avaliações externas, sociais e de exigências competitivas do mercado de trabalho.

O diálogo é sempre uma estratégia relevante para que os estudantes valorizem as aulas; é interessante fazer uma reflexão sobre o que eles esperam aprender, como podem usar as informações para novos conhecimentos e como pensam atingir as expectativas postas pela proposta curricular em curso. O diálogo não é somente aquele realizado entre professor e estudante, mas entre estudantes e com o conhecimento a ser construído.

O adulto se nega a aprender o que lhe é imposto. É importante o professor manter um diálogo com o seu grupo de alunos para atender a suas necessidades específicas.

Paulo Freire (1996) trouxe infindáveis contribuições sobre os saberes necessários à docência no trabalho dialógico que deve ser a EJA. Para ele, ensinar exige saber escutar, disponibilidade para a conversa e querer bem os educandos. O cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, da educação fundamental à formação em nível superior, segundo seus ensinamentos, deve ser explorado enquanto espaço de reafirmação, negociação, criação, resolução de saberes que constituem os conteúdos obrigatórios à organização programática e ao desenvolvimento da formação docente. Isto nos faz confirmar que nada adianta um discurso competente se a ação pedagógica for impermeável

às mudanças. Um estudo mais aprofundado sobre este educador merece que se reverencie sua filosofia e as grandes contribuições trazidas à educação de adultos.

Em nosso sistema de ensino será sempre adequado lembrar que, apesar da necessidade de autonomia, existe ainda uma maior dependência dos alunos ao professor devido ao histórico de escolaridade anterior e às lacunas deixadas em relação aos conteúdos, habilidades e atitudes requeridas por conteúdos mais avançados.

De qualquer forma, a aprendizagem é sempre um processo interativo entre o sujeito e o meio, fenômeno multidimensional cujas consequências não podem ser previstas com clareza desde seu início ou conforme planejado pelos professores ou pelos materiais didáticos específicos para cada conteúdo ou eixo curricular. Na EJA, há uma imprevisibilidade que não pode ser planejada ou prevista, dada a heterogeneidade de necessidades de aprendizagem características.

### **1.2.2 O papel da experiência do aluno**

26

Há a crença de que os adultos aprendem de forma mais eficaz por meio de técnicas experimentais de ensino, como discussão ou resolução de problemas (KNOWLES, 1980, p. 43). Quando se trata da educação de pessoas jovens e adultas, principalmente os adultos de maior faixa etária, o acúmulo de ricas experiências de vida deve ser sempre considerado por conferir sentido e significado para a aprendizagem. No caso da escola brasileira, a heterogeneidade já citada e reunida numa mesma sala de aula dificulta a condução tradicional das abordagens pedagógicas.

Os estudantes adultos, mais do que os jovens, têm uma vida inteira de experiências que podem fornecer uma base adicional de conhecimento a ser usado em sala de aula. Os adultos querem usar o que sabem e querem ser reconhecidos por ter esse conhecimento. Dessa forma, as propostas de EJA podem contemplar e incluir oportunidades para que os estudantes usem seus conhecimentos e experiência. Estudos de caso, atividades reflexivas, entrevistas, histórias de vida, projetos de grupo focal que recorram à competência dos membros do grupo e experimentos de laboratório são exemplos do tipo de atividades de aprendizagem que facilitam a utilização de competências já adquiridas pelos alunos, conforme já citado.

A consciência que os adultos têm sobre si mesmos é derivada de suas experiências de vida e fazem parte de sua identidade. Por esta razão é

recomendado aos professores criarem oportunidades de reflexão sobre a própria aprendizagem, envolvendo avaliações e reavaliações de suas hipóteses, conforme afirma Mezirow (1991, p. 6). A “aprendizagem reflexiva” torna-se transformadora, pois auxilia os alunos a examinar e rever seus preconceitos, posturas e hábitos informados pelos conteúdos curriculares e a direção de nova compreensão do que se estuda.

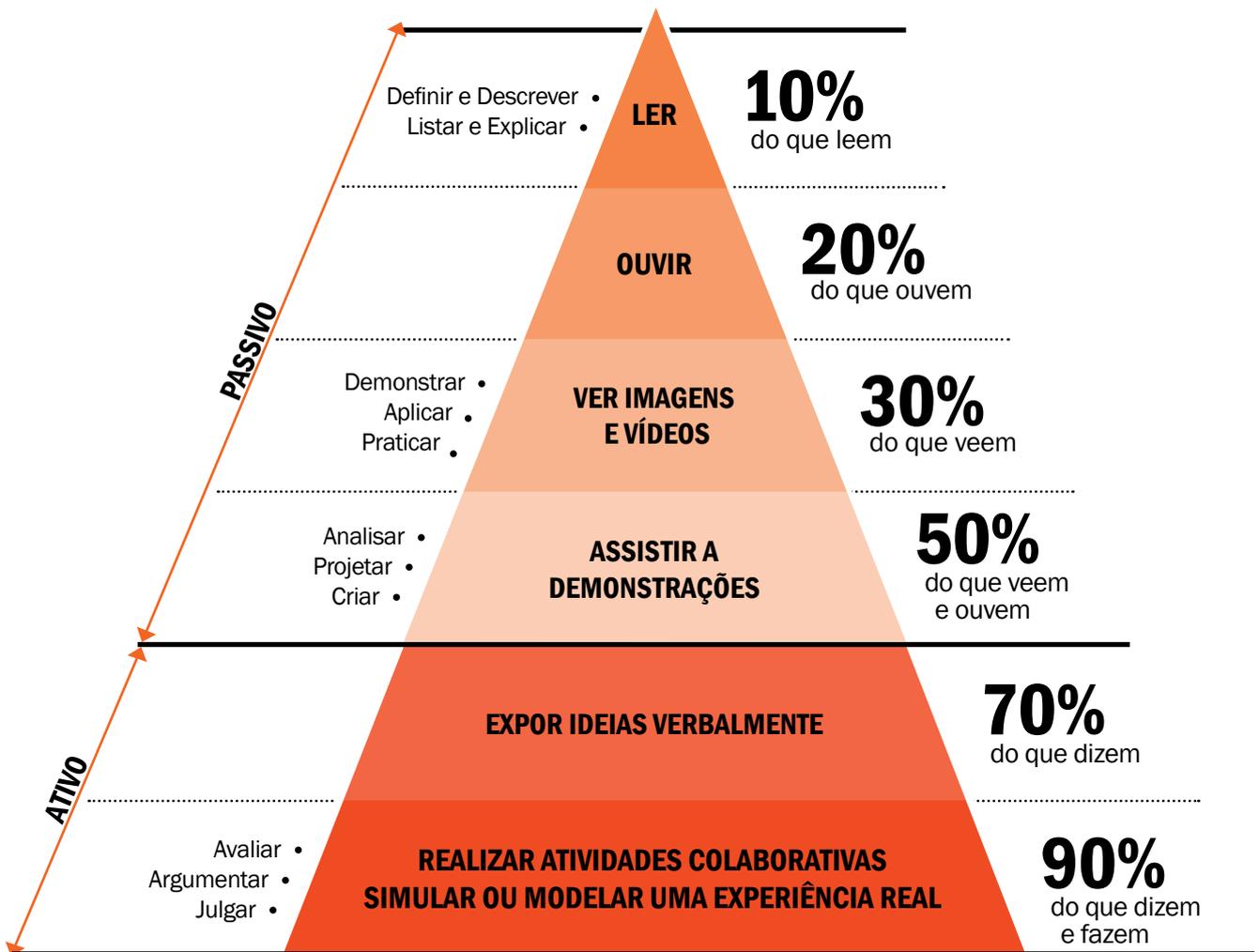
A aprendizagem ocorre de acordo com os conhecimentos anteriores que se tem; se efetiva de forma não linear; permite ao estudante seguir seu próprio caminho para aprender e favorece a reflexão permanente sobre sua própria aprendizagem.

Nas escolas brasileiras, a presença da televisão e de videoaulas não é novidade. Os recursos televisivos apresentam informações utilizando diversas linguagens a partir de demonstração, encenação, situações reais vivenciadas no contexto diário. Precisam ser mais utilizados na educação de jovens e adultos enquanto se aguarda a infraestrutura tecnológica necessária para navegação na *web* (internet).

Todos esses recursos podem ser usados para permitir aos estudantes um caminho de aprendizagem que mais apropriadamente lhes convém. Geram reforço para o autoconceito na medida em que favorecem o entendimento do que se está aprendendo, com maior sentido e significado.

É oportuno apresentar o valor de um material didático multimidiático para a aprendizagem de jovens e adultos. Para fundamentar este valor parece conveniente resgatar um estudo feito por Dale (1969) sobre o que as pessoas são capazes em termos de competências e habilidades ao terem oportunidade de aprender por diferentes tipos de atividades. Durante os anos 1960, Edgar Dale teorizou que os estudantes retêm mais informação pelo que eles “podem fazer” em oposição ao que é “ouvido”, “lido” ou somente “observado”. Sua pesquisa levou ao desenvolvimento do *Cone da Experiência*. Hoje, esse “aprender fazendo” tornou-se conhecido como “aprendizagem experiencial” ou “aprendizagem de ação”. O cone é diagramado e explicado a seguir.

## Cone da Experiência



Fonte: Adaptado de E. Dale, *Audiovisual methods in teaching*, 1969, Nova York: Dryden Press.

Segundo a pesquisa de Dale, os estudantes precisam desenvolver competências e habilidades para **listar, escrever, explicar, definir, demonstrar, aplicar, praticar, projetar, criar, avaliar, argumentar e saber julgar**. Estas competências são as mesmas inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Cadernos da SEE/SP sobre currículo.

O autor afirma que a aprendizagem é menos eficaz quando apenas parte das informações é apresentada através de símbolos verbais, ou seja, ouvindo as palavras faladas ou fazendo leitura. As atividades que envolvem direta e propositalmente experiências de aprendizagem, tais como projetos, demonstrações ou experiência de campo, são mais eficazes. As experiências representam a realidade cotidiana; determinam que é possível saber fazer, fazendo.

As pessoas são capazes de aprender de forma mais ativa quando conseguem expor ideias verbalmente e realizar atividades colaborativas, simular ou modelar uma experiência real, construir uma maquete, produzir uma apresentação etc. Quanto mais atividades atenderem às habilidades previstas no cone, de cima para baixo, maior progresso pode ser constatado e mantido. Quanto à construção dos conhecimentos, maior será sua compreensão e retenção do conhecimento construído.

As pessoas aprendem melhor quando usam os canais sensoriais na interação com um recurso. De acordo com Dale, os professores devem, portanto, projetar atividades de instrução construídas coletivamente e com base em experiências reais de vida.

Ao considerar os materiais didáticos disponíveis para suas aulas e planos de ensino (cadernos, revistas, vídeos e filmes etc.) para EJA é conveniente os professores levantarem os seguintes questionamentos para efetuar sua seleção:

- Quais experiências dos estudantes favorecem mais a aprendizagem com o uso dos recursos didáticos disponíveis?
- Em que se aproximam de situações reais de vida?
- Quais tipos de habilidades podem ser mais eficazes em atividades na sala de aula?
- Como é que diferentes atividades e/ou recursos podem enriquecer e ampliar as informações contidas nos livros didáticos?
- O material didático disponível traz contribuições que favorecem a aprendizagem e construção de conhecimentos pelos estudantes?
- Os níveis apresentados pelo cone da experiência ajudam a ampliar a teia de relações que envolvem toda construção de conhecimento?

Observar que o Cone de Dale pode favorecer a seleção do material didático ou do recurso/atividade mais apropriado para uma aprendizagem específica que se deseja concretizar pode ajudar a compreender as relações entre mídias e as mensagens que elas transmitem. Ele sugere que, de fato, há vários níveis nos materiais didáticos e nas atividades suscitadas por eles. Diferem quanto ao grau de experiência sensorial. Auxilia a compreender que a construção de significados durante a aprendizagem não ocorre de forma isolada; o uso de diferentes recursos didáticos pode ampliar a compreensão e construção de conceitos, muitas vezes, bastante abstratos. Se adequadamente selecionados para as habilidades que se pretende desenvolver, os materiais didáticos podem fornecer uma variedade de experiências que melhoram o aprendizado de habilidades de um determinado conteúdo ou de uma determinada disciplina. Tal seleção, se adequada às características dos jovens e/ou dos adultos, pode contribuir para qualquer estágio em que se encontram os estudantes.

Em suma, o Cone de Dale é um modelo visual, um dispositivo pictórico que pode auxiliar os professores a pensar criticamente sobre as maneiras pelas quais os conceitos serão desenvolvidos em sala de aula. Estudos têm demonstrado que a forma como a apresentação de uma informação ocorre pode explicar a maior ou menor probabilidade de aprendizagem.

### **1.2.3 Prontidão para aprender**

Adultos tornam-se prontos para aprender alguma coisa quando, como Knowles explicou, “experimentam a necessidade de aprendê-la, a fim de lidar mais satisfatoriamente com tarefas da vida real ou problemas” (1980: 44). Com os estudantes jovens não será diferente.

É importante que as aulas possam estar baseadas em oportunidades concretas e relacionadas com as necessidades dos estudantes e seus objetivos futuros. Estes podem ser adaptados a partir dos objetivos do curso ou programa de aprendizagem, mas também podem atender, primeiramente, às necessidades e solicitações dos estudantes. Além disso, um professor pode incentivar a prontidão através da concepção de experiências que simulam situações em que o estudante vai encontrar suas finalidades. Para um estudante há diferença entre estudar, por exemplo, o processo de divisão celular (mitose e meiose) em seus processos e estudá-lo para rever suas posições sobre o início da vida, sobre a gravidez precoce, sobre questões polêmicas como aborto etc.

A orientação da aprendizagem do adulto está centrada na vida. As unidades apropriadas são as situações de vida e não as disciplinas.

Dessa forma, constituem desafios docentes:

- diminuir a distância entre o que os estudantes esperam e o que a escola pode oferecer;
- provocar e produzir conhecimentos tendo como base o conjunto cultural rico de todos os estudantes;
- contextualizar as atualidades sob perspectivas interdisciplinares;
- ampliar a autoestima e a valorização como cidadãos;
- evitar a exclusão social e cultural;
- evitar o insucesso escolar e lutar pelo acesso e permanência deles na escola.

#### **1.2.4 Orientação da aprendizagem**

Os estudantes, jovens ou adultos, apreciam estudar um problema centrado nas experiências de sua vida. Eles querem ver como o que estão aprendendo se aplicará a sua vida. Se houver flexibilidade na proposta de ensino e flexibilidade na aprendizagem, esta se orienta de forma efetiva.

Os estudantes sentem-se melhor preparados para, a partir de exemplos reais e de debate em grupos, discutir de que maneira aqueles conteúdos poderão ajudá-los na vida pessoal e profissional. Torna-se evidente, no entanto, deixar clara a relevância social dos conteúdos a serem aprendidos na escola e que, muitas vezes, não são passíveis em situações do cotidiano, mas podem ser úteis por fundamentar experiências e aprendizagens de novos conteúdos. Considerar como ponto de partida as experiências dos estudantes facilita o diálogo a ser empreendido com tantas e diversificadas áreas de conhecimentos que compõem o currículo escolar.

#### **1.2.5 Motivação para aprender**

As prioridades e necessidades internas dos jovens e adultos são mais importantes que as motivações externas<sup>6</sup>. É assim que devem ser priorizadas as atividades ou tarefas que valorizem a autoestima, a qualidade de vida e a maior satisfação no trabalho.

---

6. Motivações internas são aquelas que partem de nossas próprias convicções ou interesses, é a satisfação interior. Motivações externas são aquelas induzidas por um terceiro (por exemplo, elogios e recompensas).

Quando o sentimento de realização não é considerado nas propostas escolares pode gerar grande evasão na EJA. Estudos revelam que a realização de tarefas por módulos, unidades e/ou etapas, assim percebidas e avaliadas em uma sequência qualquer de conteúdos, podem contribuir para ajudar na motivação de sua conclusão.

Tal pressuposto responde às ansiedades de autorrealização dos jovens e adultos. Quando o professor planeja e discute tais etapas, ajudando-os a se apropriarem do processo da própria aprendizagem, esta evolui e ganha corpo com sentido e significado tal qual esperado numa abordagem de ensino-aprendizagem pela compreensão.

Não é inadequado repetir estratégias da pedagogia tradicional que valorizam a exposição verbal, a condução e a organização mais estruturada dos conteúdos. Os jovens e adultos necessitam de afeto, cuidado, atenção e de um processo de escolarização que exige planejamento flexível. Necessitam de paciência com as habilidades de leitura e de escrita. Há muito vocabulário e enunciados novos na educação escolar. Se alguns dos estudantes de EJA retornam à escola anos depois de cumprirem uma etapa, atividades que desenvolvem estas necessidades devem sempre ser contempladas, independentemente dos recursos didáticos selecionados.

O mesmo vale para os que migram cedo em suas vidas para turmas de EJA. O importante é gerar a motivação para aprender.



# Parte II

Dificuldades de Aprendizagem ou  
Dificuldades de Ensino?

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício de professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado (...) o pensamento sobre educação não pode ser explicado sem recorrer a outras esferas do pensamento e da cultura. As práticas educativas não podem ser compreendidas sem ver como outras práticas sociais projetam-se, incidem ou nelas provocam reações e mudanças...

Gimeno Sacristán (1999)

A educação escolar em cursos de Educação de Jovens e Adultos representa um espaço social e político que implica em reflexão permanente sobre a pertinência e relevância histórica contextualizada de uma prática educativa para a cidadania. A função primordial da gestão da escola é garantir uma prática educativa integrada e compromissada com prioridades estabelecidas pelo conjunto de professores envolvidos. O maior desafio consiste, entretanto, em acrescentar, nesta reflexão tão relevante, a fundamentação teórica que justifique a organização da proposta de EJA diferenciada da oferta que atende a escola regular. Devem ser consideradas as questões sobre como as pessoas jovens e adultas aprendem, além da ação docente (ensino) com qualidade.

Desde que Knowles apresentou sua teoria em meados dos anos 1960, muitas preocupações foram levantadas sobre como as reivindicações da andragogia poderiam ser consideradas em perspectivas diferentes do contexto e das convicções de seu autor. Esta reflexão parece oportuna para que os professores de EJA se envolvam mais na organização do trabalho pedagógico desenvolvido com os princípios e pressupostos andragógicos, sem romper radicalmente com o conceito de ensino que conhecem, por experiências da escolarização própria e até da formação inicial que receberam na educação superior. Nós podemos aprender com aulas expositivas, com ensino de conteúdos; não se pretende aqui resolver controvérsias a respeito, mas apenas procurar situar tal desafio com os resultados e desempenho obtidos em EJA, sob diferentes perspectivas e abordagens.

O desenvolvimento da andragogia foi componente importante dos esforços mais amplos para fundamentar um posicionamento para o trabalho em EJA. Reitera-se a importância da aprendizagem por processos em que ocorra uma negociação entre os alunos e os professores sobre as expectativas e metas a serem alcançadas e sobre os recursos mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem.

Nem sempre distribuir o livro do aluno e solicitar a elaboração das atividades circunscritas pode garantir aos professores que seja fácil avaliar se houve aprendizagem de acordo com as expectativas predeterminedas. Ou mesmo fazer uma leitura ou tradicionalmente “colocar o ponto do dia e da aula na lousa” para que copiem em seus cadernos. Existem dificuldades de ensino em EJA se não forem planejadas estratégias de trabalho em grupo que refletem os valores fundamentais da andragogia. Essas estratégias atendem mais logicamente ao esforço dos professores para que uma relação dialógica e cultural se instaure, entre seu domínio de conhecimento e os conhecimentos prévios dos estudantes, para que conjuntamente dialoguem com os novos conhecimentos.

Alguns estudiosos das causas do fracasso escolar, como Stigler e Hiebert (1999), afirmam que a aprendizagem na escola não será marcadamente melhorada a não ser que se dê aos professores a oportunidade e o suporte de que necessitam para avançar em seu ofício pelo aumento efetivo de recursos e metodologias. Impera no mundo e aqui em nosso país o reconhecimento da necessidade de mudança na educação e todos são incentivados a buscar e criar melhores padrões de aprendizagem. O reconhecimento da necessidade de mudança na educação impera nos debates e nas conferências sobre educação no mundo todo. Em nosso país há muitos programas de incentivo para a busca e criação de melhores desempenhos de aprendizagem em todas as modalidades de ensino (Educação Básica, Educação Profissional, Educação Superior, Educação a Distância, Educação Corporativa).

**O professor deve lidar com a concepção de aprendizagem construtivista associada à abordagem cognitivista, desenvolvendo interação com o objeto do conhecimento e o diálogo em grupo.**

Na EJA não é diferente a preocupação. Há materiais didáticos disponíveis; cursos de formação continuada; mas um fator central de melhoria na aprendizagem seria assumir um ensino com compromisso. Podemos inferir que tal compromisso requer, por exemplo, que os estudantes possam dialogar

sobre como aprender e resolver atividades propostas pelas disciplinas de seu curso. Depois devem ouvir os prós e os contras onde a frustração e confusão são tomadas como parte do processo dialógico. Os estudantes podem aprender que estabelecer relações entre o que conhecem e o que não conhecem exige tempo e requer explorar, inventar, refletir e criar propostas. Precisam compreender que erros podem ser cometidos e depois precisam ser revistos, porque são erros. Tal postura de ensino é inovadora e promissora.

O papel do professor, além de provocador cognitivo (PICONEZ, 2004), é reduzir a confusão, os conflitos e usar explicações e recursos que favoreçam a construção coletiva dos conhecimentos. Ou seja, criar oportunidades de ação para que os conhecimentos sejam construídos. Muitas vezes é o quadro-negro que facilita a compreensão de um problema e não as fotos ou texto de um livro didático. O bom ensino requer considerar as soluções encontradas pelos grupos de estudantes e gerar novas leituras e novas relações.

### **2.1 Variáveis presentes na Educação de Jovens e Adultos**

Existem dificuldades relacionadas às variáveis biológicas, socioafetivas e cognitivas que podem ser atendidas em EJA se compreendemos o contexto social, o ciclo físico de vida e o papel da interação grupal com suas experiências na construção de novos conhecimentos.

As perdas por transformações físicas, tanto aquelas produzidas pelo ciclo vital (diminuição da acuidade visual e auditiva; redução de velocidade do sistema nervoso) quanto aquelas produzidas pelo estilo de vida, presença da maternidade/paternidade, acidentes, doenças crônicas, fadiga, estresse e ansiedade (LAVANCHY, 1992) são variáveis cuja presença em EJA conduz a certas dificuldades de ensino. Ou, ainda, as distorções da percepção com concentração e motivação reduzidas, assim como a memória e as dificuldades de associação apontadas nos estudos de Kaplan & Sadock (1999), entre outros. Há ainda as dificuldades geradas no escopo do retorno à escola, cujo contexto de aprendizagem é marcado pela pressão de resultados esperados ou limites de tempo exigidos legalmente para que a continuidade de estudos seja garantida.

A andragogia não resolve todos esses desafios, embora seus pressupostos exponham a visão humanista existente no potencial de crescimento e de evolução dos alunos adultos. Tampouco são resolvidos pela pedagogia. Mas podem ser compreendidos e depois, segundo Brundage e MacKeracher (1980), as dificuldades ou desafios na aprendizagem de adultos não correspondem necessariamente a uma diminuição da habilidade para aprender.

As dinâmicas de grupo enquanto estratégias de ensino-aprendizagem, os cuidados com a acústica da sala de aula, ampliação dos caracteres da impressão dos materiais impressos, a organização e posicionamento das carteiras e o uso das mídias integradas disponíveis na escola podem oferecer contribuições e minimizar as perdas anteriormente identificadas.

Alguns dos fatores relativos às variáveis apontadas na Parte I deste documento e as razões que precisam ser consideradas serão tratadas a seguir, dimensionando discussões e possíveis alternativas de superação.

### **2.2 Por que organizar o trabalho pedagógico?**

É comum observarmos modelos pedagógicos em EJA baseados em aulas expositivas bem planejadas e amparadas por rico material didático, porém, distantes da cultura e experiências dos alunos. Esta prática pedagógica institucionalizada e sua eficácia têm consequências diretas sobre o desempenho dos estudantes, sobre sua permanência ou não continuidade de estudos. Impressiona a constância deste tipo de ensino em nossa cultura escolar e é comum as pesquisas e instituições responsáveis conversarem sobre reformas assim como há resistência em todas elas.

O aperfeiçoamento do ensino pode ser alcançado quando os grupos de desenvolvimento profissional participam da solução dos problemas encontrados em EJA dentro da própria escola. O desafio maior se encontra no contexto de organização pedagógica do trabalho educativo com EJA a partir das dificuldades detectadas pelos professores de uma turma, por exemplo. As melhorias serão mais facilmente percebidas, primeiro, pela atuação conjunta nas mudanças necessárias e, depois, pelo reconhecimento de que uma melhoria pode ocorrer em longo prazo em que o foco deve ser sempre a aprendizagem dos estudantes.

Ao longo das etapas de aprendizagem na escola brasileira será preciso estar atento à questão de que os erros são cumulativos e consolidam o risco de os alunos perderem sua autoestima e autoconceito, o que implica em mecanismos de rejeição da aprendizagem e, conseqüente abandono ou evasão do processo.

Para os jovens e adultos, a oportunidade de estudos amplia suas habilidades de lidar com os problemas que enfrentam no momento da aprendizagem. Se a proposta da escola não estabelece vínculos entre a realidade vivida e os significados que a ela são apresentados por meio de suas aprendizagens, facilmente deixam de acreditar nos processos aos quais estão submetidos.

**Habilidades docentes:** trabalhar com o “desequilíbrio” ao gerar um desafio, uma situação-problema; negociar com os alunos as habilidades e competências previstas no currículo por área de conhecimento.

A complexidade fica ainda mais estabelecida se as propostas para aprendizagem das quatro áreas de conhecimento integradas nos eixos curriculares não dialogarem entre si, sem qualquer interdisciplinaridade. Elas foram elaboradas de forma integrada e são apresentadas nos materiais didáticos; entretanto, pode-se perfeitamente afirmar que existem dificuldades de ensino se não houver uma organização pedagógica do trabalho em EJA que reconheça na diversidade e heterogeneidade de aprendizagens um fértil caminho de possibilidades e estratégias.

Dessa forma, todo plano de aula deve contar com a participação dos jovens e adultos sobre os modos e recursos que eles acreditam ser relevantes para que alcancem, por etapas, as expectativas previstas no currículo. Estes aspectos confirmam para os professores que compreender sua atuação docente sobre as formas como ensinam propicia maior desenvolvimento profissional do que apenas ouvir um palestrante em um curso.

39

### **2.3 Estratégias de aprendizagem**

Para os jovens e adultos, o questionamento é imediato e a realidade precisa ser tratada e discutida. Paulo Freire (1987, p. 59) chamou-nos a atenção que a adoção de estratégias que privilegiam a educação no sentido bancário, sintetizada como “um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” não é o melhor caminho a ser seguido. Os jovens e adultos não são repositórios de informações, são capazes de aprender respeitadas suas características específicas (faixa etária, experiências de vida, histórico escolar anterior etc.) e diante de adequada proposta de ensino.

O uso da multidimensionalidade de informações em diferentes linguagens e a sabedoria docente para não privilegiar somente estratégias tradicionais (exposição oral, leituras lineares no livro didático, inexistência de trabalho com o repertório vocabular específico de cada disciplina) devem fazer parte das reflexões fundamentais para organização do trabalho pedagógico. Tais recursos são necessários como uma bússola, norteando a direção a

seguir, sempre voltada para o futuro. Reside aí a pedagogia da autonomia<sup>7</sup> que também deve ser garantida aos professores quando inteligentemente negociam, planejam e exibem onde se deseja chegar com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

As necessidades relacionadas à aprendizagem de qualquer dos conteúdos curriculares (conceituais, procedimentais e atitudinais), previstos na legislação educacional brasileira e presentes nos recursos didáticos disponíveis, devem sempre partir de um diagnóstico.

Inicialmente será interessante analisar o modelo de competências e habilidades colocadas como ideais pelo currículo e pelos materiais didáticos alicerçados nos referenciais curriculares nacionais para EJA, bem como o que deve ser considerado em relação às expectativas de aprendizagem dos alunos.

Na sequência, trabalhar com seus pares, outros docentes, estabelecendo no diagnóstico das suas experiências com EJA quais as mais adequadas que possam favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

E, finalmente, levantar um quadro junto aos jovens e adultos para a identificação de possíveis lacunas entre suas competências em relação àquelas previstas pelo currículo. Este conhecimento construído na escola pode tornar-se a melhor forma de incentivo para os estudantes de EJA se motivarem a vencer por etapas e obterem o necessário crescimento em termos dos níveis desejados de desenvolvimento que favoreça a constância e continuidade dos estudos.

Estas três fases precisam ser consideradas pelo conjunto de professores de uma turma determinada a partir da participação dos próprios alunos, pois, conforme Knowles (1980, p. 48), “as pessoas tendem a sentir-se comprometidas com decisões ou atividades na extensão em que elas contribuem para a construção da proposta coletiva de trabalho”.

Cabe aos professores organizarem o trabalho pedagógico, traduzindo as necessidades de aprendizagem em objetivos específicos, bem como a previsão das melhores formas de avaliação dos progressos alcançados, não se esquecendo das atividades de recuperação permanentes e contínuas.

Cabe considerar ainda que, sob a perspectiva delineada, a avaliação da aprendizagem não pode ser considerada como uma etapa final, traduzida por provas ou testes; estes fazem parte de todo o processo com as demais observações sobre o desenvolvimento processual das aprendizagens pelos estudantes. Mas, o planejamento pedagógico das atividades seguintes de uma

---

7. FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

disciplina, por exemplo, deve ser sempre iniciado tendo por base os resultados alcançados até o momento da avaliação do anterior. Então, é fortemente recomendado que existam oportunidades de autoavaliação. A técnica de Grupo Focal, por exemplo, se encaixa perfeitamente em atividades de autoavaliação (do curso, do tema, da disciplina, da aprendizagem sob a ótica de quem aprende, sobre a *performance* dos professores, sobre o material didático, sobre a escola etc.). Seus resultados são a opção dos objetivos seguintes a serem alcançados nas próximas aulas e assim por diante.

O diagrama a seguir, tendo a aprendizagem dos jovens e adultos como aspecto central da organização do trabalho pedagógico, expõe as etapas que se articulam em fluxo dinâmico.

Se considerarmos que as pessoas jovens e adultas apreciam aprender a partir de suas necessidades básicas, o clima organizacional, tanto da escola quanto da sala de aula, deve ser de acolhimento, de afeto, de respeito à heterogeneidade presente na população de EJA, que tem no diálogo a presença da liberdade de expressão, sem punição.

Um planejamento compartilhado dá o tom de equilíbrio entre o que predeterminam as propostas curriculares inseridas nos documentos legais e materiais didáticos e o atendimento com qualidade dos jovens e adultos de EJA.

É importante realizar um diagnóstico das necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes em todas as turmas e/ou anos e séries, ou seja: saber ler e compreender o que se lê; saber escrever e argumentar e ampliar as competências de raciocínio lógico-matemático.

Na sequência, cada professor em sua disciplina deverá realizar um levantamento diagnóstico dos conhecimentos existentes nos alunos, sobre prováveis pré-requisitos decorrentes de aprendizagens da escolaridade anterior (por exemplo, saber divisão com números decimais para compreender cálculos sobre porcentagem, com frações; dominar repertório vocabular específico dos conteúdos curriculares etc.). Tais estratégias reiteram a necessidade de desenvolvimento das habilidades básicas e mínimas para qualquer aprendizagem a ser desenvolvida.

Ficam então estabelecidos os conjuntos de objetivos específicos para as aprendizagens esperadas; surgem as propostas de atividades para alcançá-las; elabora-se o projeto de avaliação a partir desses diagnósticos com objetivo de alcançar as metas previstas pelo currículo de EJA e reinicia-se novamente o ciclo, a cada aula, a cada semana, a cada bimestre, a cada semestre, e assim por diante, de forma dinâmica e não estática ou predeterminada.



## **2.4 Enfoque curricular: potencialidades e limites**

O currículo em EJA orienta-se para o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem, enfoque articulado desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990, inserida e retomada nos documentos e diretrizes atuais. As Propostas Curriculares de EJA incorporam também as orientações internacionais advindas da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos – Confitaja, realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha.

Compreende-se que o conjunto de transformações socioeconômicas e culturais do último século exige que os cidadãos tenham potencializado seus conhecimentos e aprendizagens de forma global e ao longo da vida.

Dessa forma, os quatro pilares educativos propostos – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver – constituem variáveis estratégicas a serem consideradas na formação dos cidadãos (Brasil – Coeja)<sup>8</sup>. Este documento recomenda que a EJA insira em seus conteúdos curriculares o ensino dos direitos humanos que incentivem a participação crítica dos estudantes na vida em sociedade, sugerindo o tratamento de temas que estimulem a solução pacífica de conflitos e a erradicação de preconceitos culturais utilizando abordagem intercultural.

A decisão sobre o que (e como) ensinar deve levar em conta e conciliar o que o aluno quer e precisa; o que a sociedade quer e precisa daquele indivíduo; o que esse conhecimento particular requer para poder ser ensinado e o que o aluno está em condições de aprender de acordo com seu próprio desenvolvimento.

Em relação aos conteúdos, é inovador selecionar e organizar as informações de forma a incentivar as expectativas de aprendizagem; saber traduzir e estabelecer objetivos específicos em comportamentos e habilidades gerados em situações de autonomia e autocontrole e não apenas reduzir, ajustar ou promover adaptações isoladamente do contexto em questão.

Ser professor relaciona-se à capacidade de criar oportunidades para pensar e descobrir os conhecimentos e habilidades a serem aprendidos e desenvolvidos. É preciso assumir a postura de um provocador cognitivo e ser fonte de recursos para auxiliar no planejamento das aprendizagens por etapas.

---

8. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – 2007 – Parte I, p. 7.

Os jovens e adultos demonstram grande desejo de aprender e também a necessidade de romper barreiras relacionadas a preconceitos, reduzida auto-estima e identidade. A organização pedagógica do trabalho com EJA será responsável pela permanência desse desejo, garantindo atitudes positivas que permitirão a continuidade de estudos. E em sua flexibilidade poderá considerar a diversidade existente entre os estudantes, cujo acolhimento representa o maior desafio a ser enfrentado.

É responsabilidade das escolas criar oportunidades de planejamento coletivo entre os professores das diferentes áreas curriculares para que os planos e programas disponíveis nos materiais didáticos não se apresentem com atividades sobrecarregadas e sem articulação; com excesso de teorias e ausência de vínculo com a prática; com predomínio da instrução sobre a formação e construção das diferentes trajetórias, ritmos e estilos de aprendizagem. Os professores têm o direito de aprender como ensinar jovens e adultos por meio de formação continuada assegurada na própria escola com a necessária reflexão sobre a prática pedagógica em classes de EJA.



# Considerações Finais

(...) é possível trabalhar com o livro didático aproveitando as inovações das propostas curriculares, por exemplo, ao escolher a ordem dos conteúdos, os enfoques de discussão, a pesquisa e outros materiais complementares. Os livros didáticos, disponíveis em todas as escolas, continuarão a ser uma importante fonte de consulta de informações, ainda que não seja a única. Com o acúmulo de conhecimento e experiência o professor poderá propor mudanças mais profundas em relação às do livro sempre que assim julgar necessário.

(Brasil, Coeja, 2001, p. 147)

O contexto aqui esboçado ressalta a importância de estudos sobre as características de pessoas jovens e adultas e sobre o que ocorre em salas de aula de EJA. Recursos e materiais de apoio didático para estudantes e professores são elementos relevantes e vitais para o desenvolvimento dos objetivos educacionais, pois traduzem o currículo.

Finalmente, em relação à proposta pedagógica para EJA, destacamos que os pressupostos andragógicos podem e devem ser considerados. Este documento enfatiza a importância da aprendizagem significativa para que os estudantes tenham compreensão do mundo no qual estão inseridos e participam. Os professores de EJA devem incentivar práticas pedagógicas que ofereçam possibilidades para que os estudantes desenvolvam o hábito de reflexão sobre o que pensam e expressam oralmente e por escrito. A promoção de momentos em que os estudantes possam questionar as concepções anteriores que têm e as novas informações dadas pela educação escolar.

Segundo Mello (2003), o nível de alfabetização dos estudantes, a ausência de recursos didáticos e a formação dos docentes, afirma que há a existência de preocupação com a formação dos professores quanto ao desenvolvimento de habilidades (relacionar conceitos, fatos, acontecimentos do passado com situações do presente, buscar, classificar informações, interpretar e produzir textos, entre outros). No entanto, confirma que para o desenvolvimento de competências e habilidades é preciso que se tenha, como ponto de partida, um estudante capaz de ler e criar um texto simples, um professor que conheça

as habilidades operatórias e que saiba, antes de tudo, desenvolvê-las no seu estudante, com recursos didáticos que possibilitem esse trabalho.

Existe forte crença de que o ensino em EJA requer formação continuada dos professores tanto em relação ao domínio dos conteúdos específicos dos eixos curriculares, conhecidos como saberes curriculares, quanto à formação dos saberes pedagógicos inter e transdisciplinares<sup>9</sup>. Ambos podem e devem ser apoiados por uma sólida e atualizada formação científica e tecnológica, promovida com criatividade na direção do incentivo às práticas dos professores de EJA, heróis do magistério como batalhadores árdios no enfrentamento de tamanha complexidade a que corresponde a EJA em nosso país.

Este documento procurou fundamentar algumas das questões que precisam ser pensadas no interior das escolas, com criatividade e desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico. Fomenta o pensar a aprendizagem e ampliação de competências e habilidades docentes que permitam ao professor de EJA aprender por intermédio da reflexão permanente com seus pares, formar pessoas abertas a todo tipo de novos conhecimentos e habilidades, com gosto e curiosidade por aprender e compreender, com capacidade para procurar, imaginar e implementar soluções inovadoras e diferentes.

---

9. Entendemos por interdisciplinaridade a interação entre duas ou mais disciplinas (Documento CERI / HE / SP / 7009, 1970). Já a transdisciplinaridade “diz respeito ao que se encontra entre as disciplinas, através das disciplinas e para além de toda disciplina” (NICOLESCU, 1997).

# Referências

ALMEIDA, Juliana N. de. (2010). *Da escola negada ao trabalho necessário: um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro de Bodocongó em Campina Grande – Paraíba*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ANDRADE, E. (2004). Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I.; PAIVA, J. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.

AZEVEDO, Benedita A. de. (2007). *Materiais didáticos para classes de Educação de Jovens e Adultos na visão de professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARROS, F. R. de. (2011). *Alfabetização e letramento na EJA*. Campinas (SP): Unesp.

BERWART, H. e ZEGERS, B. (1981). *O modelo de desenvolvimento psicológico na idade adulta e velhice*. Santiago: Universidade Católica do Chile; Escola de Psicologia.

BRAGA, Sandra das Neves. (2008). *Anúncios publicitários, leitura e educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. (2009). Ministério da Educação. Secad. *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confitea)*. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG.

BRASIL. (2000). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 1 (de 05/07/2000)*. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Brasília.

BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Proposta Curricular para o 2º. segmento de EJA*. Brasília.

BRASIL. (2002). Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 2.270* (de 14/08/2002). Institui o Encejea. Brasília.

BROOKFIELD, Stephen D. (1986). *Compreender a aprendizagem de adultos*. San Francisco: Jossey Bass.

BRUNDAGE e MACKERACHER. (1980). *Adult learning principles and their application to program planning*. Ontario: Minister of Education.

BRUNEL, Carmen. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.

BUZZO, Marina Gonçalves. (2003). *O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CAPLAN, S. (1990). Using focus group methodology for ergonomic design. *Ergonomics*, v. 33, n. 5, p. 527-33.

COSTA, Cláudia Borges. (2008). *O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

DALE, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. 3. ed. Nova York: Dryden Press.

DAMASCENO, Jalmira Linhares. (2005). *Alfabetização nas ondas de rádio: materiais didáticos e práticas culturais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. (2005). Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.

DEBESSE, M. A. (1993). *A adolescência*. Lisboa: Europa-América.

FELIX, C. S. (2009). *Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FERNANDES, A. P. (2003). *Os empresários como atores educativos: uma aproximação crítica à redefinição da relação trabalho e educação no contexto das políticas neoliberais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

FERNANDES, Alaíde A. dos S. (2007). *Gênero e práticas de produção dos alunos da educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. (1987). Educação bancária e educação libertadora. In: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 65-87.

FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FUNARI, Sueli. (2008). *Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GIOVANNI, Luciana M. (2007). *Materiais didáticos para classes de EJA na visão de professoras*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HADDAD, S. (coord.) (2000). *O estado da arte das pesquisas em EJA no Brasil: a produção discente da pós-graduação de 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. (1999). *Síntese de psiquiatria*. Madrid: Panamericana.

KNOWLES, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.

KNOWLES, M. S. (1998). *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

KNOWLES, M. S., ELWOOD F. H. III, SWANSON, R. A. (1998). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. San Diego: Elsevier

KNOWLES, M. (1988). *O aluno adulto*. 3. ed. Houston, TX: Golfo.

KOTUJANSKY, Silvio. (2009). *Um modelo para a elaboração colaborativa de conteúdos didáticos digitais que utilizem a metáfora de histórias em quadrinhos e recursos hipermídia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LAVANCHY, S. (1992). *Aprendizaje y estrés: sinergia e inhibiciones*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.

LAWLER, P. (1991). *The keys to adult learning: theory and practical strategies*. Philadelphia: Research for Better Schools.

MARIN, A. J; BUENO, J. G. S. e SAMPAIO, M. M. F. (2005). Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981-1998. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 171-200. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

MARTINS, Wagdo da Silva. (2007). *EJA: proposta de material didático para o ensino de química*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília.

MELLO, G. N. de. (2003). Os 10 maiores problemas da educação básica no Brasil (e suas possíveis soluções). Fundação Victor Civita/Editora Abril. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala\\_exclusivo.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2011.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. (2010). *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MEZIRROW, Jack. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

MERRIAM, Sharan B., CAFARELLA, Rosemary S. (1999). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

MOREIRA, Dayse A. (2007). *Migração, escolarização e os alunos de educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NICOLESCU, Barasab. (1997). *A evolução transdisciplinar da universidade, condição para o desenvolvimento sustentável*. Responsabilidade das universidades para com a sociedade – International Association of Universities – Quarta Conferência Trimestral, Chulalongkorn University, Tailândia.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. (2009). *Ideologia, trabalho e educação: análise dos livros didáticos da EJA*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. (2007). *O livro didático na EJA*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas.

PAIM, J. F. (2005). *Há vida para além da sala de aula: um estudo sobre a identidade do aluno de EJA*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

PICONEZ, Stela C. B. (1995). *Educação escolar de jovens e adultos*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PICONEZ, Stela C. B. (2004). Sistema transversal de ensino-aprendizagem: do referencial teórico à prática político-pedagógica na sistemática de planejamento para a educação básica. *Cadernos Pedagógicos de Reflexões*, v. 4, Faculdade de Educação – USP, São Paulo.

PICONEZ, Stela C. B. (2002). *Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania*. Campinas: Papirus.

PICONEZ, Stela C. B. (2011). *Estudo sobre os desafios e dificuldades da EJA sob a ótica de professores coordenadores de apoio pedagógico e professores de EJA*. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação/Cenp (mimeo.).

PUGA, Cecília M. L. (2009). *A educação de jovens e adultos: a inclusão social pelos caminhos da leitura*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RICE, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudo do ciclo vital*. México: Prentice Hall.

SALEM, Maura L. A. (2006). *A importância da percepção do aluno adolescente na reflexão da prática docente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

SANTOS, M. A. M. dos. (2007). *A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso da escola pública de Brazilândia – Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, M. L. G. da. (2010). *O uso da imagem na prática pedagógica das educadoras de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, Jaqueline L. da. (2006). *Permanência e desempenho na EJA: um estudo no município do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOARES, Sonia R. de Souza. (2006). *As contradições na vida e no trabalho dos alunos da EJA em Porto Alegre-RS: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

STIGLER, J. W e HIEBERT, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Nova York: Free Press.

TAKEUCHI, M. R. (2005). *Análise de material de livros didáticos para EJA*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TORRES, Rosa M. (1994). *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas-SP: Papyrus.

VILELA, Raquel Miranda. (2009). *Biblioteca escolar e EJA: caminhos e desaminhos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZABALA, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed.



**Centro de Educação de  
Jovens e Adultos - CEJA**

Diretora

**Mertila Larcher de Moraes**

Equipe Técnica

**Adriana dos Santos Cunha**

**Durcilene M. A. Rodrigues**

**Gisele Gomes Maia**

**Kauê Gonçalves Grecco**

**Virginia Nunes de Oliveira Mendes**

**Fundação para o  
Desenvolvimento da Educação – FDE**

Chefe do Departamento Editorial

**Brigitte Aubert**

Projeto gráfico e editoração eletrônica

**Maricy Santos Rabelo de Araújo**

**Rodrigo Faria Orlando**

Revisão de texto

**Luiz Thomazi Filho**

Impressão e acabamento

**Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**

Tiragem

**30.000 exemplares**

ISBN 978-85-7849-529-9



9 788578 495299