

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DJANIRA DO ESPÍRITO SANTO LOPES CUNHA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO A PARTIR DA ANDRAGOGIA E DA TEORIA
EXPERIENCIAL**

TERESINA

2018

DJANIRA DO ESPÍRITO SANTO LOPES CUNHA

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO A PARTIR DA ANDRAGOGIA E DA TEORIA EXPERIENCIAL

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

TERESINA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

C972p Cunha, Djanira do Espírito Santo Lopes.
Prática pedagógica no contexto formativo da educação de jovens e adultos : um estudo a partir da andragogia e da teoria experiencial / Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha. – 2018. 218 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Carvalho Moura”.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação de Professores. 3. Andragogia. 4. Práticas Pedagógicas. I. Título.

CDD 374

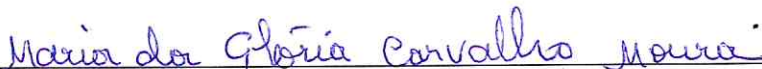
DJANIRA DO ESPÍRITO SANTO LOPES CUNHA

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO A PARTIR DA ANDRAGOGIA E DA TEORIA EXPERIENCIAL

Texto apresentado à banca examinadora para defesa de tese do Doutorado em Educação/PPGED/UFPI, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

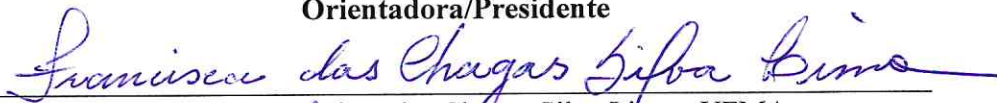
Defesa em 02 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



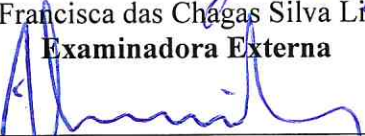
Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI/PPGED

Orientadora/Presidente



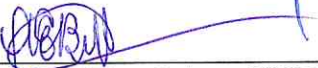
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA

Examinadora Externa



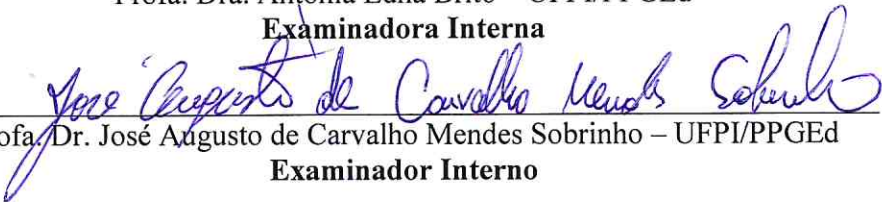
Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho – UTFPR

Examinador Externo




Profa. Dra. Antônia Edna Brito – UFPI/PPGED

Examinadora Interna



Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – UFPI/PPGED

Examinador Interno



Profa. Dra. Hilda Mara Lopes Araújo – UFPI/CCE/DMTE

Examinadora Externa (suplente)

Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI/PPGED

Examinadora Interna (suplente)

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus, força maior e invencível que, por meio de seus anjos da guarda terrenos e celestes, sempre cuida de todos nós, terrenos aprendizes, nos menores gestos e momentos mais do que oportunos.

Ao meu filho, João Pedro, presente de Deus, “amor da minha vida, daqui até a eternidade nossos destinos foram traçados na maternidade”, razão de minha vida, por quem e para quem enfrento barreiras, sem medo. Espero que aprenda a nunca desistir de seus sonhos. O impossível não existe para quem tem fé.

À minha mãe, pelo incentivo e exemplo de determinação, sempre superando seus limites.

À Minha irmã, Daiena; ao meu irmão, Delson; à minha cunhada, Kelly; e aos meus sobrinhos, Diogo e Yasmin. Sempre estamos juntos, mesmo nas divergências.

À minha querida orientadora, Glória Moura, um anjo terreno, sempre inovando, provocando e exigindo mais. Mais do que me mostrar o caminho, pacientemente me ensinou a caminhar nessa trilha, com respeito, descontração e alguns “choques” de realidade. Seu exemplo de força, determinação, dedicação e contribuição à educação é uma lição de vida.

À professora Dra. Francisca das Chagas de Sousa Lima, pela disponibilidade e pelas valorosas contribuições nesse trabalho. Acompanha a minha caminhada desde o mestrado, sempre solícita e com incentivos para aperfeiçoar a pesquisa.

Ao professor Dr. Domingos Leite Lima Filho, por sua paciência, pela disponibilidade e pelo seu olhar crítico nesse trabalho.

À professora Dra. Antônia Edna Brito, sempre gentil, mas pertinente em suas contribuições, presente em minha trajetória desde o mestrado.

Ao professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, sempre cuidadoso e criterioso em todo o trabalho, com dedicação e compromisso.

À minha grande amiga, Ana Barreto, meu anjo da guarda personificado, enviada por Deus, segunda mãe de meu filho, João Pedro, sempre presente na luta diária dessa vida complexa e emergente.

Às amigas inseparáveis, tão presentes em minha vida, Amelinha, Socorro (Corrinha), Audeneide (Deneide), Sueleuda e Claudenice (Nice). Obrigada pelos momentos de alegria, companheirismo e dedicação. Vocês são pessoas iluminadas que tornam nossas vidas mais prazerosas e muito mais felizes.

Às minhas queridas Lourdes Brandão (Lourdita) e Lucyana Oliveira, duas pessoas especiais que sempre me incentivam a ir mais longe. Pessoas fizeram com que essa minha caminhada seja mais significativa, pela companhia, pelo apoio, pelo carinho e pelo aprendizado.

Aos amigos e amigas da PREG – DAA: Leila, Mundica, Ditinha, Júlia, Márcio, Dino, Elis, Francisca, Regina, Loris, pela torcida, pelo apoio e pela compreensão nos momentos de ausência para dedicação ao doutorado.

As amigas do Núcleo de Pesquisa, em especial à Diane, minha companheira de orientação desde o mestrado, uma grande amiga. Pessoa com a qual sei que posso contar. Multiplicamos aprendizados e dividimos angústias e tensões, sempre superando nossos limites.

Às amigas e aos amigos da 6ª turma de Doutorado, especialmente à Elisangela, à Valdinéia, ao Carlos, Gabriela, à Edmara, à Patricia, pela amizade, pela cumplicidade e pelo companheirismo que se perpetuarão em nossas vidas, independentemente do tempo e da distância, tenho certeza.

Aos professores, professoras e servidoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, sempre disponíveis e pacientes.

Aos professores e professoras da Unidade Escolar João Adroaldo, grandes amigos e amigas com os quais compartilho a convivência diária. Particularmente às professoras Tânia, Marilene e Lisarda, por todo o ânimo, pela torcida e, principalmente, pelos momentos de reflexão, aprendizado e companheirismo.

À Universidade Federal do Piauí, instituição da qual tenho orgulho de fazer parte, uma grande família, uma extensão de minha casa, pelo incentivo à qualificação de seus servidores, no sentido de viabilizar a participação em congressos e seminários por todo o Brasil, além de possibilitar minha disponibilidade para cursar o doutorado.

À Secretaria Estadual de Educação, por permitir minha liberação para cursar o doutorado e autorizar a realização das pesquisas nas escolas estaduais de ensino.

E, finalmente, mas não menos importante, aos professores e professoras que grandiosamente aceitaram participar dessa pesquisa.

“A maior violência que pode acontecer na escola
é a não aprendizagem.”
(MOURA, 2017).

CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha. **Prática pedagógica no contexto formativo da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo a partir da Andragogia e da Teoria Experiencial. 2017. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

RESUMO

O presente estudo apresenta uma pesquisa sobre a prática pedagógica no contexto formativo da Educação de Jovens e Adultos, em articulação com a Andragogia e Teoria Experiencial. Vincula-se à Linha de Pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Analisa a prática pedagógica tendo como referência as necessidades formativas do professor e dificuldades de aprendizagem dos jovens e adultos estudantes. Para ser desenvolvida, contou com a participação de professores e jovens e adultos estudantes da rede estadual de ensino de Teresina, Piauí. O referencial teórico metodológico configura-se como uma pesquisa-ação colaborativa. A opção pela abordagem colaborativa justifica-se porque se aplica ao objeto de estudo, visto que possibilita uma visão sistêmica dos sujeitos implicados no processo. O interesse pela temática deriva-se do constante refletir sobre a EJA e a necessidade de mudança da prática, evidenciada na pesquisa de mestrado, acentuando-se quando se vivenciam diferentes experiências e convivências nas escolas municipais, por meio dos projetos de extensão que promovem a formação continuada de professores. Essas inquietações deram origem à questão norteadora do estudo: como a prática pedagógica de professores, fundamentada nos princípios da Andragogia e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental? Tem como objetivo geral analisar como a prática pedagógica do professor, a partir dos princípios andragógicos e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental. Teoricamente, fundamentam-se em pressupostos que consideram a EJA e seus diferentes aspectos, consubstanciados nos estudos de autores que debatem a compreensão das estratégias de ensino e aprendizagem a partir da Andragogia e Teoria Experiencial, o contexto, a formação e os sujeitos, tais como Knowles (2009), Finger; Asún (2003), De Aquino (2007), Kolb (1984, 2014), Freire (1987), Moura (2003, 2015), Baquero (2004), Barcelos (2010), Paiva (2003), entre outros. Para a produção das informações, os procedimentos metodológicos adotados foram empregados o questionário, a entrevista e a formação continuada realizada na

escola, *locus* do estudo. Para a organização das informações e sua análise, utilizou-se como orientação teórica as concepções de Bardin (2009), Pêcheux (2008, 2009, 2012), Maingueneau (1997), Fairclough (2008), Orlandi (2003), Gracia (2004), entre outros. Os resultados mostraram a transformação da prática e a construção de conhecimento por meio da formação continuada. Concluiu-se que a formação continuada demonstrou empiricamente que as novas estratégias de ensino e aprendizagem, criadas pelos professores e realizadas no espaço da sala de aula, com base na Andragogia e Teoria Experiencial de Kolb, favoreceram a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Andragogia. Teoria Experiencial. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.

CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha. **Pedagogical practice in the formative context of Youth and Adult Education: a study based on Andragogy and Experiential Theory**, 2017. 218pp. Thesis (Doctorate in Education) – Post-graduate Program in Education, National University of Piauí, Teresina, 2018.

ABSTRACT

The present study presents a research on Pedagogical Practice in the formative context of Youth and Adult Education and its articulation with Andragogy and Experiential Theory. It is linked to the Research Line: Teacher Training and Educational Practice of the Graduate Program in Education and to the Interdisciplinary Center for Research in Curricular Practices and Training of Education Professionals (NIPPC), Federal University of Piauí. It analyzes the pedagogical practice with reference to the teacher training needs and learning difficulties of young and adult students. In order to be developed it counted with the participation of teachers and young people and adults students of the state education network of Teresina Piauí. The theoretical methodological framework is a collaborative action research. The option for the collaborative approach is justified because it applies to the study object, since it allows a systemic view of the subjects involved in the process. The researcher's interest stems from the constant reflection on the EJA and the need to change the practice, evidenced in the master's research, accentuating itself when experiencing different experiences and coexistence in the municipal schools, through the extension projects that promoted the continuous formation of teachers. These concerns gave rise to the guiding question of the study: how does pedagogical practice of teachers, based on the principles of Andragogy and Experiential Theory of Kolb, contribute to the learning of young people and adults in the initial years of elementary school? With the general objective of analyzing how the pedagogical practice of the teacher, based on the andragógica principles and the Experiential Theory of Kolb, contributes to the learning of young people and adults, in the initial years of elementary education. Theoretically they are based on assumptions that consider the EJA and its different aspects, in scholars who debate the understanding of teaching and learning strategies from Andragogy and Experiential Theory, context, training and subjects, such as Knowles (2009), Finger; Asún (2003), De Aquino (2007); Kolb (1984, 2014), Freire (1987); Moura (2003, 2015), Baquero (2004), Barcelos (2010), Paiva (2003), among others. For the production of the information, the methodological procedures adopted were the questionnaire, the interview and the continued formation in the school, the locus of the study. For the organization of the

information and its analysis, the conceptions of Bardin (2009), Pêcheux (2008, 2009, 2012), Maingueneau (1997), Fairclough (2008), Orlandi (2003), Gracia), among others. The results point to the transformation of practice and construction of knowledge through continuous training. It is concluded that continuing education empirically demonstrated that the new strategies of teaching and learning, created by teachers and carried out in the classroom space, based on Kolb's Andragogy and Experiential Theory, favored the improvement of the quality of teaching offered to the students. young people and adults.

Keywords: Youth and Adult Education. Andragogy. Experiential Theory. Teacher training. Pedagogical practices.

CUNHA, Djanira del Espírito Santos Lopes Cunha. Práctica pedagógica en el contexto formativo de la Educación de Jóvenes y Adultos: un estudio desde de la Andragogia y de la Teoría Experiencial. 218pp. 2017. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgraduación en Educación, Universidad Federal del Piauí, Teresina, 2018.

RESUMÉ

El presente estudio presenta una investigación sobre la Práctica pedagógica en el contexto formativo de la Educación de Jóvenes y Adultos y su articulación con la Andragogia y la Teoría Experiencial. Se vincula a la Línea de Investigación: Formación Docente y Práctica Educativa del Programa de Postgrado en Educación y al Núcleo Interdisciplinario de Investigación en Prácticas Curriculares y Formación de profesionales de la Educación (NIPPC), de la Universidad Federal de Piauí. Se analiza la práctica pedagógica teniendo como referencia las necesidades formativas del profesor y dificultades de aprendizaje de los jóvenes y adultos estudiantes. Para ser desarrollada contó con la participación de profesores y jóvenes y adultos estudiantes de la red estatal de enseñanza de Teresina Piauí. El referencial teórico metodológico se configura como una investigación-acción colaborativa. La opción por el enfoque colaborativo se justifica porque se aplica al objeto de estudio, ya que posibilita una visión sistémica, de los sujetos implicados en el proceso. El interés de la investigadora deriva del constante reflejo sobre la EJA y la necesidad de cambio de la práctica, evidenciada en la investigación de maestría, acentuándose cuando vive diferentes experiencias y convivencias en las escuelas municipales, a través de los proyectos de extensión que promovieron la formación continuada profesores. Estas inquietudes dieron origen a la cuestión orientadora del estudio: ¿Cómo contribuye la práctica pedagógica de profesores, fundamentada en los principios de la Andragogia y de la Teoría Experiencial de Kolb, contribuye al aprendizaje de personas jóvenes y adultas en los años iniciales de la enseñanza fundamental? Con el objetivo general de analizar cómo la práctica pedagógica del profesor, a partir de los principios andragógicos y de la Teoría Experiencial de Kolb, contribuye al aprendizaje de personas jóvenes y adultas, en los años iniciales de la enseñanza fundamental. En teoría, se basan en supuestos que considere la EJA y sus diferentes aspectos, en estudiosos que debaten la comprensión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de la Andragogia y la Teoría Experiencial, el contexto, la formación y los sujetos, tales como Knowles (2009) , Finger; Asun (2003), De Aquino (2007); Kolb (1984, 2014), Freire (1987); (2003, 2015), Baquero (2004), Barcelos (2010), Paiva (2003), entre otros. Para la producción de las informaciones los procedimientos metodológicos adoptados fueron el cuestionario, la

entrevista y la formación continuada realizada en la escuela, locus del estudio. Para la organización de las informaciones y su análisis, se utilizó como orientación teórica las concepciones de Bardin (2009), Pêcheux (2008, 2009, 2012), Maingueneau (1997), Fairclough (2008), Orlandi (2003), Gracia (2004), entre otros. Los resultados apuntan a la transformación de la práctica y la construcción de conocimiento a través de la formación continuada. Se concluye que la formación continuada, demostró empíricamente que las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, creadas por los profesores y realizadas en el espacio del aula, con base en la Andragogia y la Teoría Experiencial de Kolb, favorecieron la mejora de la calidad de la enseñanza ofrecida a los alumnos jóvenes y adultos.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Andragogia. Teoría Experiencial. Formación de profesores. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações – EJA (1998/2017).....	21
Quadro 2 – Teses e dissertações – Andragogia e Teoria Experiencial.....	23
Quadro 3 – Classificação das teorias da aprendizagem.....	39
Quadro 4 – Modelos de aprendizagem	54
Quadro 5 – Propostas para erradicação do analfabetismo.....	66
Quadro 6 – Matrícula EJA – Ensino fundamental (2015)	90
Quadro 7 – Planificação dos cursos	96
Quadro 8 – Planificação da aula interventiva no contexto de sala de aula.....	97
Quadro 9 – Pseudônimos dos professores.....	99
Quadro 10 – Pseudônimos dos estudantes	100
Quadro 11 – Perfil dos professores colaboradores.....	101
Quadro 12 – Perfil dos estudantes.....	104
Quadro 13 – Eixo temático <i>Concepções de ensino e aprendizagem</i>	112
Quadro 14 – Eixo temático <i>Dificuldades enfrentadas em sala de aula</i>	116
Quadro 15 – Eixo temático <i>Superação das dificuldades</i>	120
Quadro 16 – Eixo temático <i>Prática pedagógica desenvolvida em sala de aula</i>	124
Quadro 17 – Eixo temático <i>Tipo de ocupação</i>	132
Quadro 18 – Eixo temático <i>Representação da escola</i>	134
Quadro 19 – Eixo temático <i>Motivações para o abandono da escola</i>	136
Quadro 20 – Eixo temático <i>Motivações para o retorno à escola</i>	138
Quadro 21 – Formação do professor formador – Primeiro momento.....	140
Quadro 22 – Formação do professor formador – Segundo momento.....	143
Quadro 23 – Formação do professor formador – Terceiro momento.....	146
Quadro 24 – Formação do professor formador – Quarto momento.....	148
Quadro 25 – Formação dos professores colaboradores – Primeiro momento.....	150
Quadro 26 – Primeiro encontro formativo – Registro autoavaliativo dos participantes.....	153
Quadro 27 – Formação dos professores colaboradores – Segundo momento.....	156
Quadro 28 – Segundo encontro formativo – Registro autoavaliativo dos participantes.....	157
Quadro 29 – Formação dos professores colaboradores – Terceiro momento.....	158
Quadro 30 – Terceiro encontro formativo – Registro autoavaliativo dos participantes.....	159

Quadro 31 – Formação dos professores colaboradores – Quarto momento.....	161
Quadro 32 – Quarto encontro formativo – Registro autoavaliativo dos participantes.....	162
Quadro 33 – Sentimentos demonstrados pelos estudantes.....	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perspectivas teóricas de aprendizagem	33
Figura 2 – Leis da Gestalt	44
Figura 3 – Ciclo de Kolb	60
Figura 4 – Espiral: pesquisa-ação colaborativa/Ciclo experiencial de aprendizagem de Kolb.....	83
Figura 5 – Escola.....	91
Figura 6 – Jogo veritek.....	141
Figura 7 – Estrutura da aula andragógica.....	144

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil (1920 – 2010)	65
--	----

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Dificuldades enfrentadas em sala de aula, relacionadas aos estudantes de EJA.....	118
---	-----

LISTA DE SIGLAS

COMFOR	Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica
CA	Conceitualização Abstrata
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAK	Ciclo Experiencial de Aprendizagem de Kolb
CEC	Ciclos de Estudos Colaborativos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
DPAEJA	Diretoria de Políticas para Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
EA	Experimentação Ativa
EC	Experiência Concreta
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERA	Espiral Recursiva de Aprendizado
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MTB	Ministério do Trabalho
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NIPPC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OR	Observação Reflexiva
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNLA	Programa Nacional do Livro de Alfabetização
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi coordenado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	19
2 ANDRAGOGIA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: TRÍADE CONSTITUTIVA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS.....	30
2.1 Andragogia e Teoria Experiencial: o emergir de uma nova abordagem na aprendizagem de pessoas jovens e adultas	30
2.1.1 Afinal, o que vem a ser uma teoria?	31
2.1.2 Então, se isso é teoria, o que vem a ser aprendizagem?	32
2.1.3 Teorias de aprendizagem: conceitos e características gerais	37
2.2 Educação escolarizada de pessoas jovens e adultas: enfoque histórico e social.....	62
2.3 Formação de educadores de pessoas jovens e adultas: fundamentação da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem	73
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DE ONDE INICIAMOS E PARA ONDE VAMOS.....	80
3.1 A pesquisa-ação colaborativa como estratégia de investigação na produção de conhecimento	80
3.2 Contexto empírico da investigação	89
3.3 Procedimentos e técnicas para coleta dos dados.....	92
3.4 Participantes da pesquisa.....	98
3.5 Organização dos dados	105
3.6 Análise das informações produzidas: contexto epistemológico da prática interpretativa.....	107
3.6.1 Análise de discurso: tendências formativas do discurso	107
3.6.2 Formações discursivas: sentidos assumidos no discurso	109
4 A DESCOBERTA DE UM MUNDO OCULTO EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	111
4.1 Tensões e desafios de sala de aula: desigualdades e pressões sociais.....	111
4.2 Situações de (semi)periferia: esperanças e desencantos no processo de escolarização dos jovens e adultos estudantes.....	132

4.3 Formação continuada do professor/formador: tensões entre realidades e processo de (re)construção da prática pedagógica.....	139
4.4 Formação continuada dos professores/colaboradores: processo de (re)construção da prática pedagógica	149
4.5 Superando tensões no espaço escolar: consolidando a (re)construção da prática pedagógica.....	165
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESABROCHAR DE NOVOS FRUTOS	167
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	181
ANEXOS	186

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Atualmente, a educação assume dimensões complexas, tendo em vista o seu papel integrador de diferenças e complexidades existentes na sociedade, onde o sujeito está paulatinamente em mais lugares, muitas vezes virtualmente, necessitando interagir com o outro e com a diversidade. Nesse ensejo, o desafio de aprender requer uma proximidade entre os modos de ver e de existir, nos quais a dinâmica das relações sociais é fundamental para a construção e o exercício de uma cidadania coletiva organizada. Assim, o contexto da diversidade cultural constitui um rico patrimônio para que se possa assumir uma consciência de cidadão do mundo.

Morin, Roger e Motta (2007) denominaram tal fenômeno como *planetarização* e *mundialização*, e ressaltaram que essa realidade revela contradições, pois ao contribuir para essa interligação mundial, também segrega pessoas, por não oportunizar o acesso de todos às mudanças sociais que emergem constantemente.

Nesse movimento social, de acordo com Dayrell (2006), a escola caracteriza-se como um espaço sociocultural, sendo composta por estudantes e professores enquanto sujeitos socioculturais, assumindo uma dupla dimensão – institucionalmente pautado por normas e regras –, cotidianamente constituída de uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, demonstrando a continuidade de uma estrutura social organizada e a possibilidade de construção do novo no processo educativo escolar.

No Brasil, essas dicotomias são marcadas por diferentes aspectos culturais, sociais e econômicos. Nessa conjuntura, destaca-se o fato de que a população jovem e adulta ainda é marcada por baixos níveis de escolarização. Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), em 2017, indicaram que entre as pessoas de 14 anos ou mais, que deveriam ter concluído o ensino fundamental, 31,4% ainda não haviam encerrado essa etapa de ensino, aliada a uma taxa de analfabetismo nacional de 7%, em 2017, referente às pessoas com 15 anos ou mais de idade, sendo que na região Nordeste, esse percentual corresponde a 14,5%, ou seja, são mais de onze milhões de pessoas com 15 anos ou mais, não alfabetizadas (IBGE, 2013).

Com efeito, observa-se que a taxa de analfabetismo e sucesso escolar entre os que frequentam, já frequentaram ou nunca pisaram no chão da escola, ainda permanece elevada. Trata-se de pessoas que ainda estão à margem da inclusão social, levando-se em consideração

o acesso limitado a oportunidades de bens e serviços no âmbito das interações sociais, cuja influência está respaldada na estruturação do conhecimento.

Moura (2015, p. 2) alertou para o fato de que para alcançar um avanço na garantia do direito educacional de milhões de jovens e adultos que compõem índices preocupantes de baixo nível de escolaridade, em nosso país, é necessária uma “[...] política pública consolidada, universal e ofertada com qualidade [...]” Essa análise remete ao ensino como prática social, onde os atores reproduzem a cultura e a sociedade a que pertencem “[...] diferenciando-se em função do nível de escolaridade que exercem” (SACRISTAN, 1995, p. 66).

A partir do pressuposto de educação ao longo da vida, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino destinada “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996), pode contribuir para a construção da cidadania, na medida em que oferece elementos norteadores da prática pedagógica, considerando o tipo de estudante, a formação necessária aos professores que atuarão nessa modalidade de ensino, bem como as possibilidades de conteúdo e orientações didáticas.

Diante dessa realidade, é pertinente reputar a atuação do professor como fator diferencial na qualidade de ensino ofertado na modalidade de EJA. Logo, frisa-se a necessidade de aperfeiçoar sua prática em relação ao trabalho realizado no espaço escolar. À vista disso, a formação docente deve ser discutida e ponderada no contexto da sala de aula, abarcando todos os níveis de proposição e concretização de políticas públicas educacionais.

Os desafios enfrentados na realidade escolar pela EJA encontram respaldo nas formulações teórico-conceituais de Knowles (2009); Finger e Asún (2003); De Aquino (2007); Kolb (1984, 2014); Freire (1987); Oliveira (2001); Moura (2003, 2015); Baquero (2010), Barcelos (2010); Paiva (2003), entre outros. Vale sobrelevar que Knowles é considerado o pai da andragogia, haja vista seus estudos e a ampla divulgação dos pressupostos andragógicos.

Para Knowles, (2009, p. 66), a andragogia é “a arte e a ciência de auxiliar adultos a aprenderem.” Então, o aprendiz adulto é considerado um indivíduo capaz de autodirigir-se, com base em sua vasta experiência de vida. A Teoria Experiencial de Kolb pressupõe que “a aprendizagem de adultos seria mais eficaz (isto é, processada com mais profundidade) sempre que o objeto da aprendizagem fosse mais direto e profundamente vivenciado do que quando ele fosse simplesmente recebido de maneira passiva” (DE AQUINO, 2007, p. 26).

Kolb (2014) sublinhou que a Teoria Experiencial propicia a fundamentação para uma aproximação entre a instrução e a aprendizagem, como um processo que corre ao longo da vida, ancorado em tradições intelectuais da psicologia social, da filosofia e da psicologia cognitiva. Por esse motivo, optou-se pela Andragogia e pela Teoria Experiencial como orientações teóricas que embasarão o fazer do professor que atua na EJA.

Por sua vez, a prática pedagógica assume um lugar de aprendizagem e de construção de conhecimento prático, espaço real de observação, análise, atuação e reflexão, estabelecendo um diálogo com o cenário da escola. Dessa maneira, a formação desse profissional de ensino deve pautar-se nos conhecimentos específicos da profissão, na valorização do professor como sujeito do conhecimento, partindo de sua prática, estimulando a reflexão crítica e retornando àquela, em uma perspectiva de transformação.

Visando a identificar potenciais oportunidades nas pesquisas sobre a temática proposta, envidou-se um levantamento quantitativo no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2013 a 2016, e nas produções do PGEEd da UFPI, no período de 1995 a 2016.

Desse modo, utilizando filtro *educação* como grande área de concentração da temática em estudo, encontraram-se 284 trabalhos sobre a EJA, sendo 224 dissertações de mestrados e 60 teses de doutorados. Atinentes à Andragogia, identificaram-se 16 trabalhos – 4 teses de doutorado e 12 dissertações de mestrado –, compreendendo o período de 1998 a 2017. Em relação à Teoria Experiencial, localizou-se uma tese de doutorado na área de administração.

Entre os 284 trabalhos sobre a EJA, constatou-se uma variedade de temáticas em pesquisas, patenteando as múltiplas abordagens e os seus aspectos relevantes (Quadro 1).

Quadro 1 – Teses e dissertações – EJA (1998-2017)

Nº	TEMÁTICAS	QUANT.	PERCENTUAL (%)
1	Política e legislação	62	21,8
2	Formação de professores	56	19,7
3	Sujeitos	38	13,4
4	Currículo e prática pedagógica	30	10,6
5	Ensino	23	8,1
6	Educação básica	19	6,7
7	Gênero e sexualidade	9	3,2
8	Alfabetização	8	2,8
9	Avaliação	7	2,5
10	Tecnologias digitais e cognitivas	7	2,5
11	História e memória	6	2,1
12	Educação especial e inclusão	5	1,8
13	Cidadania/questões étnico-raciais	5	1,8
14	Ensino superior	5	1,8
15	Gestão democrática	2	0,7

16	Educação a distância	1	0,4
17	Educação popular	1	0,4
TOTAL		284	100

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados coletados no Portal CAPES/UFPI (2016).

Examinando os dados do Quadro 1, nota-se a predominância de 65,5% das pesquisas sobre as temáticas: política e legislação (21,8% - 62); formação de professores (19,7% - 56); sujeitos (13,4% - 38); currículo e prática pedagógica (10,6% - 30). Por contemplarem mais de 60% das pesquisas a respeito da EJA, a discussão foi delimitada, a fim de alcançar uma visão geral acerca dos aspectos abordados e do potencial de pesquisa existentes.

Para mais, as pesquisas ilustraram que apesar dos marcos regulatórios da EJA, há a necessidade de ampliação de ações em parceria entre os sistemas federal, estadual e municipal, com vistas à promoção de políticas públicas que garantam o ingresso e a permanência dos jovens estudantes e adultos na escola, com suporte nos princípios da educação para a vida.

Os estudos que abordam a formação inicial enfatizam que mesmo os cursos de pedagogia já tendo incluído em suas propostas pedagógicas disciplinas voltadas para a EJA, a dicotomia teoria-prática ainda persiste, comprovada, principalmente, no momento do estágio de docência nas escolas, abalizando a imprescindibilidade de maior aprofundamento nessa temática.

No que se refere à formação continuada, realça-se a sua inexistência e descontinuidade, impossibilitando avanços e contribuições significativas para a construção de sua identidade. Contudo, quando o foco são os sujeitos, público potencial da EJA, a ênfase recai, prioritariamente, no uso de práticas educativas que apreciem a diversidade. O currículo apresenta-se nas pesquisas como continuidade do ensino diurno, desconsiderando vivências e experiências acumuladas pelos jovens e adultos estudantes.

Destarte, no contexto das pesquisas relacionadas à temática desse estudo, pormenorizam-se os 17 trabalhos alusivos à Andragogia e à Teoria Experiencial, e as relevantes contribuições às quais se propõem, conforme ostentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e dissertações – Andragogia e Teoria Experiencial

DESCRITORES	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ANO	TÍTULO	TIPO	
				D	M
Andragogia	Educação	2017	Escola heterotópica contemporânea: convergência entre andragogia e Escola da Ponte.		X
		2011	Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem.		X
		2007	Para uma andragogia do esporte: discutindo as diretrizes e a formação profissional para a educação física de jovens e adultos.	X	
		2006	Andragogia em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.		X
	Saúde	2016	A Pedagogia e a Andragogia da Amizade Como dispositivo no ensino médico: diagnóstico, discussão, conclusões e propostas.	X	
		2013	Análise dos princípios da educação a distância e da teoria andragógica em um curso de pós-graduação sobre gestão em saúde na modalidade a distância online.		X
		2011	Avaliação das competências andragógicas dos enfermeiros docentes de cursos de graduação em enfermagem do município de São Paulo.		X
		2009	Alimentação saudável: Uma reflexão andragógica sobre a nutrição do adulto		X
		2007	Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia	X	
		2002	Preparo para alta pós-cirúrgica: resultados da ação andragógica observados durante a visita domiciliar.		X
		2000	A andragogia da educação continuada na enfermagem: descrição de uma proposta.		X
	Administração	2014	Princípios andragógicos e fatores mediadores da aprendizagem na educação a distância em administração.		X
		2004	Aprendizagem transformativa no espaço organizacional: Uma análise da proposta andragógica da Petrobrás.		X
		1998	Treinamento Andragógico: Uma Proposta de Educação de Trabalhador.		X
	Engenharia	2016	A utilização da andragogia em cursos de capacitação na construção civil.	X	
Linguística	2009	Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/aprendizagem de línguas.		X	
Teoria Experiencial	Administração	2014	Ensino de empreendedorismo: estudo exploratório sobre a aplicação da teoria experiencial.	X	

Fonte: elaborado pela autora, tendo como referência os dados atualizados (CAPES, jul. 2017).

Legenda: D- Doutorado; M – Mestrado.

As pesquisas sobre Andragogia permeiam diversas áreas de conhecimento, perpassando ciências da educação, da saúde, de humanas e tecnologia, em sua maioria, associadas às atividades formativas que preconizam a mediação da aprendizagem integrativa e transformadora em diferentes ambientes e por diferentes atuações profissionais. Por conseguinte, releva-se o alcance das pesquisas sobre andragogia no campo da educação, com uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado.

O trabalho mais recente, intitulado *Escola heterotópica contemporânea: convergência entre Andragogia e Escola da Ponte*, de Romildo Ricardo Ramlow, defendido como dissertação de mestrado em 2017, na Universidade Comunitária na Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), “[...] orientou-se metodologicamente sob a hipótese de que não existem duas pedagogias (pedagogia *versus* andragogia), isto é, uma pedagogia para crianças e outra para adultos, como se fossem opostas e inconciliáveis” (RAMLOW, 2017, p. 20). O autor reconheceu que diferentemente da pedagogia, que exclui a andragogia, esta inclui aquela, em um processo no qual o professor é mediador do conhecimento e, para tanto, deve dispor de uma condição teórica e metodológica que utiliza diferentes abordagens.

Nessa esfera, o aluno é o protagonista e exerce sua autonomia. A aprendizagem acontece em comunidade e de forma autodirigida. A escola é vista utopicamente como lugar ideal para o ensino e a aprendizagem, com tempo e espaço limitados, passando a ser heterotópica por sua reconfiguração como instituição de ensino de múltiplos lugares, de modo a apreciar a complexidade da contemporaneidade.

Na pesquisa de mestrado em educação concluída em 2011, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título *Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem*, a autora Glaucia Berton Dagostino encontrou apoio na andragogia para identificar os saberes necessários à formação de professores que atuam especificamente com adultos, e compreender como a aprendizagem destes se desenrola em contextos educacionais diferentes da escola, como Organizações não Governamentais (ONG’s), hospitais, movimentos sociais, instituições corporativas, instituições de ensino superior. Seu estudo atestou que o paradigma andragógico auxilia e orienta o professor na promoção da aprendizagem do adulto em diferentes espaços.

Em 2007, foi defendida a tese de doutorado em educação nomeada *Para uma Andragogia do esporte: discutindo as diretrizes e a formação profissional para a educação física de jovens e adultos*, de Ágrio de Oliveira Chacon Filho, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O estudo objetivou discutir a relação entre os conteúdos atitudinais e os conteúdos esportivos apresentados na proposta de Diretrizes Curriculares para a educação física de jovens e adultos no Brasil, à luz da corporeidade e da ludicidade, questionando a formação do profissional de educação física e delineando perspectivas para uma andragogia do esporte que estime o ser e a vida.

No susodito estudo, a andragogia exprime as características específicas do mundo adulto, articulada e integrada com os objetivos da educação física, com vistas à construção de saberes para uma andragogia do esporte, resultando em uma estrutura que o pesquisador

denominou de *galáxia dos saberes virtuosos do esporte*, representada pela ludopoiese e baseada em cinco princípios: autotelia, autoterritorialidade, autoconectividade, autovalia e autofruição.

O quarto trabalho identificado no campo da educação equivale a uma dissertação de mestrado de Isa Maria Cardoso, concluída em 2006, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. A pesquisa teve por escopo analisar se e como a andragogia é adotada em cursos de educação continuada realizados em um ambiente virtual de aprendizagem, e em que medida esse ambiente pode favorecer ou não a formação do adulto em consonância com os princípios da teoria proposta por Knowles para a aprendizagem de adultos.

Os resultados revelaram que apesar de não conhecerem a teoria andragógica, os professores adotam seus princípios de forma geral e denotam que é possível uma prática baseada na andragogia, nos ambientes virtuais de aprendizagem. Entretanto, é necessária uma formação continuada que amplie o conhecimento sobre essa teoria, de forma consciente, de modo que conceda novos planejamentos e a execução de atividades nesses espaços, concorrendo para o avanço do ensino e da aprendizagem.

No que tange à Teoria Experiencial de Kolb, foi retratada em tese de doutorado na área de administração, defendida no ano de 2014 por Patrícia Viveiros de Castro Krakauer, na Universidade de São Paulo, designada *Ensino de empreendedorismo: estudo exploratório sobre a aplicação da Teoria Experiencial*. A pesquisadora perscrutou como a experiência pode ser o alicerce para o ensino de empreendedorismo, de forma que a aprendizagem tenha significado para os jovens graduandos. O estudo avultou, ainda, que o uso da Teoria Experiencial nas aulas imprimiu uma mudança de postura nos estudantes, que passaram a se empenhar em pesquisar sobre as temáticas de seu interesse, realizar leituras prévias do assunto, elevar o percentual de concretização das atividades propostas.

Diante da não constatação de pesquisas sobre a Teoria Experiencial no domínio da EJA, no horizonte do contexto escolar, verificada apenas no campo da administração, e dadas as diversas contribuições formativas da andragogia em diferentes espaços educativos, incluindo a escola, sobressai-se o potencial de pesquisas em educação como um campo fértil para a averiguação dessa problemática, que está embutida nos desafios que estão postos para a academia, relacionados ao enfrentamento da injustiça social que se perpetuou ao longo dos anos, constituindo uma dívida social para com o público potencial da EJA.

Outro ponto que merece ênfase é que além do enfrentamento dessa injustiça social, é dever do poder público oferecer igualdade de oportunidades aos jovens e adultos estudantes, garantindo-lhes uma formação que lhes dê condições de acesso à educação para a vida e,

consequentemente, ao mundo do trabalho, julgando por sua comprovada capacidade de desempenho das funções que terá de assumir, visto que a educação com qualidade é um direito do indivíduo, seja criança, jovem ou adulto.

Entretantes, as instituições formadoras precisam ampliar o seu campo de visão e revitalizar suas práticas, porquanto “[...] a futura sociedade da aprendizagem representa um desafio pessoal para milhões de adultos que acham que o aprendizado não é mais ‘para crianças’, mas uma tarefa central vital para o desenvolvimento pessoal e sucesso na carreira” (KOLB, 2014, p. 3, tradução nossa).

Isso posto, esse foi o potencial de pesquisa encontrado, consagrando a essência do objeto dessa investigação, vinculado à prática pedagógica fundamentada na andragogia e na Teoria Experiencial como fatores preponderantes para a formação do professor. Assim, converte-se em um diferencial que almeja a reconstrução da prática docente pensada a partir do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb, a partir das necessidades de formação do professor e das dificuldades de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Nesse movimento cíclico, a prática refletida é reedificada, provendo condições favoráveis ao aprendiz para a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento pessoal e social, pois “[...] o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado, não uma entidade independente a ser adquirida e transmitida” (KOLB, 2014, p. 49, tradução nossa). Isso ratifica a possibilidade real de contribuição para a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos, e seus efeitos positivos para a EJA, modalidade de ensino da educação básica, ensejando um ensino de qualidade.

Em função disso, a relevância desse estudo repousa na ação-reflexão-ação, na ótica da *práxis* que, em conformidade com Freire (1987, p. 38), “[...] implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” Essa dinâmica torna-se pertinente no tocante à prática pedagógica desenvolvida no contexto de sala de aula, realizada em Ciclos de Estudos Colaborativos (CEC) – espaços de intervenção dialógica sobre a formação do professor que atua na EJA –, apoiados teórica e metodologicamente nos princípios andragógicos e na Teoria Experiencial de Kolb.

O interesse por essa problemática foi despertado durante a realização do mestrado, em 2012, quando a autora desse estudo desenvolveu a pesquisa intitulada *Educação de Jovens e Adultos: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica*, intensificada com a participação nos projetos de extensão *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade*, no ano de 2013, nos municípios de São Félix do Piauí, São Miguel da Baixa Grande e Santa Cruz dos Milagres; e *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social*, no ano de 2014,

nos municípios de Altos, Alto Longá, Campo Maior, Pedro II, Piripiri e Parnaíba, atuando como coordenadora adjunta. Em continuidade ao projeto *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social*, o encanto pela área consolidou-se com a presente pesquisa, executada nos municípios de Teresina, Barras e Buriti dos Lopes, no ano de 2017.

Os referidos projetos de extensão, em formato aperfeiçoamento, foram financiados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), coordenados pela Diretoria de Políticas para Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), realizado pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) da UFPI, conectado ao NIPPC, cujos principais parceiros foram as secretarias municipais de educação de nove municípios do Estado do Piauí, com o intuito de promover a formação continuada de professores que exercem sua função na modalidade de EJA, considerando o público atendido e a sua diversidade.

As inquietações foram ampliadas frente às diferentes experiências e convivências nas escolas municipais, as quais oportunizaram apreender a realidade experienciada em sala de aula e a existência de problemas comuns em municípios distintos. Desse modo, impulsionou-se o desejo de aprofundar o debate sobre as bases teóricas que fundamentam o ensino para os jovens e adultos estudantes, com a intenção de perceber os desafios, em conjunto com os profissionais da escola, o que é inescusável para a sua superação.

Nesse diapasão, priorizou-se investigar a educação de pessoas jovens e adultas no cenário da educação básica, com foco na prática pedagógica a partir dos princípios da andragogia e da Teoria Experiencial, por meio da formação continuada do professor, objeto desse estudo. Essa percepção provoca conceber o universo da EJA, refletindo sobre as estratégias de ensino desenvolvidas na escola tentando a aprendizagem.

Assim, a andragogia e a Teoria Experiencial de Kolb compõem as fontes basilares dessa pesquisa, por integrarem estudos específicos sobre a aprendizagem do adulto e do jovem estudante. Espera-se que, por meio da intervenção pedagógica, compreenda-se que os desafios do ensinar e do aprender podem ser enfrentados, desde que tenham como ponto de partida a necessidade formativa do professor e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Tais colocações deram origem ao problema de pesquisa: como a prática pedagógica de professores, fundamentada nos princípios da andragogia e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental? Além de nortear o estudo teórico e empírico, essa questão concorreu para a

definição dos pontos de chegada dessa observação, quais sejam os objetivos a serem alcançados.

De forma geral, pretendeu-se analisar como a prática pedagógica do professor, a partir dos princípios andragógicos e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, procurou-se identificar as necessidades formativas de professores que atuam na educação de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental; descrever como os professores organizam as situações de aprendizagem na educação de pessoas jovens e adultas; promover ações de intervenção, relacionadas às necessidades de aprendizagem; acompanhar as ações de intervenção na perspectiva de reelaboração da prática pedagógica, fundamentadas na andragogia e na Teoria Experiencial de Kolb.

Desse modo, defende-se a tese de que a prática pedagógica de professores, orientada por uma formação continuada que atenda às necessidades formativas – embasada nos princípios andragógicos e na Teoria Experiencial de Kolb –, pode ser espelhada a partir das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, de forma a aliar os saberes científicos aos da experiência, permitindo uma transformação no fazer cotidiano da sala de aula, ou seja, a reconstrução da prática pedagógica, ao proporcionar a aprendizagem atrelada à mudança de comportamento dos jovens e adultos aprendizes, contribuindo de forma significativa para a pesquisa em educação e, especificamente, em EJA.

É nesse contexto fértil que se apresenta a estrutura dessa tese, que está organizada em sessões. A introdução correspondente à primeira sessão, que contextualiza o objeto de estudo, justifica a pertinência e relevância da pesquisa, aponta a questão/problema e os objetivos, bem como o diálogo com a comunidade científica, por meio do levantamento de teses e dissertações produzidas sobre a temática estudada, a fim de encontrar lacunas para o avanço nas discussões sobre a aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

Em *Andragogia, formação docente e prática pedagógica: tríade constitutiva da educação de pessoas jovens e adultas*, discute-se a teoria que estuda como as pessoas jovens e adultas aprendem a partir de suas configurações iniciais. Abordam-se, ainda, os desafios advindos da formação do professor associados à escolarização, ressaltando os aspectos legais e históricos no prisma da formação integral do público potencial da Educação de Jovens e Adultos, relacionando a formação docente e a prática pedagógica desenvolvida no contexto da sala, salientando a aprendizagem de pessoas jovens e adultos.

A terceira sessão, *Aspectos metodológicos da pesquisa: de onde iniciamos e para onde vamos*, realça o percurso metodológico que define o tipo de pesquisa, o contexto

investigativo, os participantes colaboradores, os procedimentos e as técnicas de coleta dos dados, bem como sua organização. Nela, descreve-se o processo de interpretação das informações produzidas, mediante a Análise do Discurso, em alusão à abordagem de Pêcheux e seus colaboradores, para a qual todo enunciado pode ser interpretado a partir da realidade e de seus diferentes sentidos, revelando um real diferente.

Na quarta sessão, *A descoberta de um mundo oculto em sala de aula: estratégias de ensino e aprendizagem*, explorou-se a aprendizagem dos jovens e adultos estudantes à luz dos dados empíricos produzidos por meio das informações coletadas nos encontros formativos. Nessa sessão, a intervenção formativa é refletida na prática pedagógica do professor, revelando os desafios da sala de aula, as esperanças e os desencantos no processo de escolarização dos jovens e adultos estudantes, além da construção de estratégias de ensino, culminando na consolidação da reconstrução da prática do professor – destacada nas vozes dos estudantes.

Por fim, exibem-se as conclusões do estudo, reverberadas pelos resultados alcançados e objetivos atingidos, projetados para a pesquisa. Nesse momento, os espaços escolares de reflexão e colaboração promovidos pela formação continuada trazem a interação entre professor e aluno, elucidando as necessidades formativas daquele a partir das dificuldades de aprendizagem do discente. A prática pedagógica do professor é transformada a partir de uma nova base teórica que trata a concepção de ensino e aprendizagem específica para as pessoas jovens e adultas. Desvelam-se frutos de produção de conhecimento e semeiam-se novas possibilidades de construção de estratégias de ensino. Assim, a tese proposta no início da pesquisa é analisada e respaldada pelos resultados.

2 ANDRAGOGIA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: TRÍADE CONSTITUTIVA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Nesse capítulo, discorre-se sobre a andragogia, teoria que estuda como as pessoas jovens e adultas aprendem a partir de suas configurações iniciais, reforçando o processo de aprendizagem tendo como referencial básico os princípios andragógicos e a Teoria Experiencial de Kolb.

Na sequência, perquirem-se os desafios advindos da formação do professor aliados à escolarização, avultando os aspectos legais e históricos na concepção de formação integral do público potencial da Educação de Jovens e Adultos.

Finalizando com a discussão acerca da prática pedagógica desenvolvida no cerne da sala de aula, a partir da experiência de estudante preconizado por Knowles (1970), por delinear que a aprendizagem do adulto é endossada em sua própria experiência – seu ponto de partida – e no conhecimento mediado pelo professor, que é, igualmente, um sujeito em formação.

Nessa lógica, ambos se complementam, criando espaços para a formação de estudantes jovens e adultos. Isso significa dizer que “[...] a experiência é o livro didático vivo do adulto aprendiz” (KNOWLES, 2009, p. 51). Então, o adulto e o jovem estudante em formação são colocados no centro do processo de aprendizagem.

2.1 Andragogia e Teoria Experiencial: o emergir de uma abordagem na aprendizagem de pessoas jovens e adultas

O fundamento da andragogia volta-se para a aprendizagem do adulto e, aliada à Teoria Experiencial de Kolb, segundo a qual o conhecimento é estruturado a partir de sua relação com a experiência, concorre para o campo da educação de adultos. Assim, na andragogia, a aprendizagem é vivenciada a partir da experiência significativa e consciente do adulto, contemplando os indivíduos desde os níveis preliminares aos mais complexos no processo educativo, uma vez que são problematizadas situações reais de seu cotidiano integradas com as diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, o professor torna-se mediador em uma relação de respeito e colaboração, onde tanto o estudante, quanto o docente participam do processo de construção do conhecimento.

A aprendizagem, corroborando Kolb (2014), é reputada como um processo contínuo que envolve a experiência concreta, com objetivos específicos, problematizada pela reflexão e

pelo pensamento consciente, culminando em uma nova ação. Essa teoria é singularizada pela criação e recriação do conhecimento, ao ponderar sobre a motivação interna em interação com características externas do ambiente – entre o individual e o social –, indo além da cognição, ao considerar sentimentos, emoções e intuições, e ao aliar em sua estrutura a experiência, a percepção, a cognição e a ação. Ademais, faculta experiências a serem transformadas em aprendizagem ao longo da vida.

Desse modo, para situar a andragogia como teoria de aprendizagem do adulto e a Teoria Experiencial como suporte teórico e metodológico para o ensino de pessoas jovens e adultas, favorecendo a prática pedagógica, faz-se necessária a conceptualização da tríade: Teoria, Aprendizagem e Teoria da Aprendizagem, referendadas por teóricos que desenvolvem e sustentam as discussões sobre o ensino e a aprendizagem.

A compreensão da teoria e da aprendizagem, discursada nesse texto, facilita o entendimento acerca da discussão – de alcance mais geral – que se faz em seguida às teorias da aprendizagem, e a relação com a formação inicial e continuada do professor, bem como com a complexidade da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, fatores determinantes do processo de ensino e aprendizagem do jovem e adulto estudante, objeto desse estudo.

2.1.1 Afinal, o que vem a ser uma teoria?

Do ponto de vista de Bigge (1977), toda ação planejada com objetivos traçados está respaldada em uma teoria, seja no processo educativo ou em qualquer situação. Para o autor, a prática do professor que não está assentada em uma fundamentação teórica, mesmo que implícita, é uma ação cega, e não avança na aprendizagem.

À vista disso, é precípua opinar que, para a construção do conhecimento, assim como para uma formação crítica do sujeito, é inexorável que sejam traçados os objetivos de aprendizagem mediante processos cognitivos estabelecidos e compreendidos pelo professor, apoiados por uma concepção teórica ou diferentes abordagens que fornecerão subsídios para que a aprendizagem seja oportunizada. Para Hilgard (1973), além de organizar os fatos em leis e estabelecer suas relações, a teoria também os resume de maneira precisa e cautelosa.

Por sua vez, Knowles (2009, p. 12) definiu teoria como “[...] um sistema de ideias abrangente, coerente e internamente consistente sobre um conjunto de fenômenos.” Por esse ângulo, teoria abrange a descrição de como o fenômeno acontece de forma ordenada e

sistematizada, estabelecida por um conjunto de hipóteses que servirá de suporte para o levantamento de elementos que possibilitam a análise da realidade e as generalizações.

Nesse sentido, teoria é “[...] uma tentativa de sistematizar uma área de conhecimento” (MOREIRA, 1999, p. 12). Isso significa dizer que a realidade, quando refletida, é compreendida e, por conseguinte, interage dialogicamente com o conhecimento. Logo, trata-se da capacidade de generalizar e aplicar o conhecimento adquirido em qualquer situação em que se apresente, isto é, “[...] quando uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e/ou comunicar esse conhecimento [...]” (DE AQUINO, 2007, p. 6). Assim, se o conceito é transformado, a aprendizagem acontece.

Ao aprofundar a compreensão sobre o mundo real, encontra-se apoio nas teorias existentes, a partir das quais se constroem novas teorias. Destarte, esse é o ponto de partida para retornar à prática, problematizando-a, visto que sem teoria não existe prática e, conseqüentemente, sem prática não é possível construir teorias, pois são aspectos indissociáveis.

Como se vê, por intermédio da teoria, pode-se prever os fatos, além de oferecer o suporte necessário para que o fenômeno seja compreendido e interpretado, a fim de que se aproxime da forma desejada, podendo até ocorrer a superação de expectativas, gerando novos princípios teóricos, em um processo dinâmico e interativo.

Busca-se em uma teoria a explicação de um fenômeno e a orientação para a prática vivenciada em diferentes contextos. Essa prática repercute a aprendizagem alcançada. Nesse seguimento, retoma-se o entendimento dessa construção ponderando sobre a aprendizagem no item que segue.

2.1.2 Então, se isso é teoria, o que vem a ser aprendizagem?

Mesmo não existido consenso entre os teóricos da aprendizagem, optou-se pelo conceito de teoria recomendado por Knowles (2009, p. 12), que se aplica ao objeto desse estudo. Para ele, contempla “[...] um sistema de ideias abrangente, coerente e internamente consistente sobre um conjunto de fenômenos.” E é com base nessa definição, aparentemente tão simples, mas na sua essência, tão complexa, que se adentra na discussão sobre o que vem a ser aprendizagem.

A aprendizagem “[...] está relacionada a mudanças, à significação e à ampliação das vivências internas e externas do indivíduo. Ao que ele pode e necessita aprender dentro de cada cultura” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 11). Seu conceito é abrangente e não

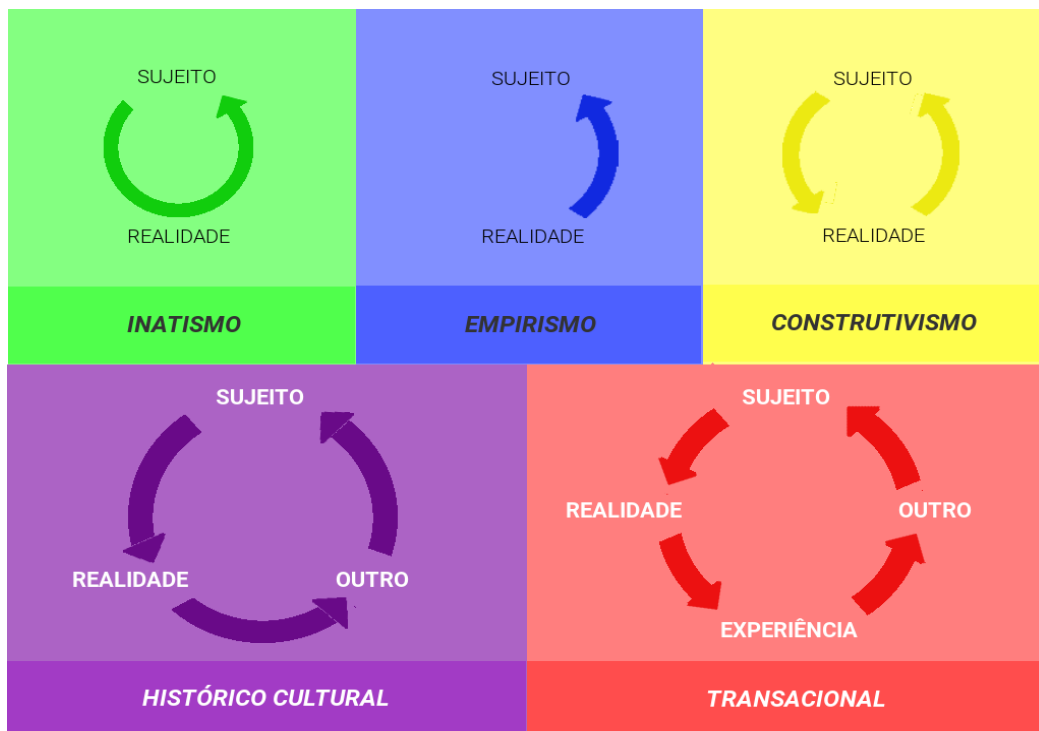
consensual, pois varia de acordo com a abordagem teórica de cada autor, influenciado pelo momento histórico vivido. Em psicologia da educação, por exemplo, a discussão gira em torno de quatro concepções diferentes de aprendizagem: empiristas, inatistas, construtivistas e histórico-culturais.

A propósito, Becker (2008) pormenorizou a aprendizagem a partir de pontos de vista empiristas, inatistas e construtivistas. Contudo, neste, acentuou o ambiente da escola e o associou às formulações da teoria histórico-cultural de Vygotsky, pois consubstanciam a perspectiva de aprendizagem, na medida em que reverenciam a cultura, negam o autoritarismo absoluto do professor ou do estudante, e validam a interação entre ambos na construção ativa do conhecimento.

Acrescente-se a esses paradigmas de aprendizagem o modelo transacional, proposto pela andragogia, onde a ênfase recai na busca da autorrealização do indivíduo, apreciando o conhecimento adquirido por experiências vividas, superando as limitações de simples aplicação de roteiros em determinadas situações (KNOWLES, 2009).

Em seguida, na Figura 1, ilustram-se as perspectivas teóricas de aprendizagem, explicitando as relações existentes entre o sujeito, a realidade, o outro e os outros, tendo a experiência como fator preponderante, acompanhadas dos respectivos comentários.

Figura 1 – Perspectivas teóricas de aprendizagem



Fonte: adaptado dos estudos de Nunes e Silveira (2011), Becker (2008), Knowles, (2009) e Grossi (1993).

A visão inatista consagra que o indivíduo apresenta uma predeterminação interna, isto é, genética, que definirá suas possibilidades de aprendizagem. Do ponto de vista pedagógico, é centrada no estudante, e coloca o professor como mediador no desenvolvimento deste, a partir de potencialidades internas previamente estabelecidas. Essa concepção revela o papel passivo do sujeito diante do determinismo genético, impedindo que sua realidade de aprendizagem seja questionada, refletida e modificada diante das demandas e oportunidades externas.

O empirismo defende a sensação e o ambiente externo a partir da experiência como fator determinante para a aquisição de conhecimento. Na realidade escolar, a visão empirista preza as relações hierárquicas e a transmissão de conhecimento. Logo, o professor é a figura principal e os estudantes, apenas indivíduos subservientes, passivos, receptores daquilo que é transmitido (BECKER, 2008).

No que tange à concepção construtivista, a aprendizagem é construída a começar pela interação entre o sujeito e o meio social. Portanto, o foco é no processo, tendo em vista o desenvolvimento espontâneo e o raciocínio individual. No ambiente educativo, reconhece-se a relação professor-aluno – aluno-aluno, o conhecimento sistematizado e a experiência de vida dos aprendizes no processo de construção do conhecimento, consoante os pressupostos teóricos de Piaget, Paulo Freire, entre outros (BECKER, 2008).

A psicologia histórico-cultural, ancorada em Vygotsky, engendra a aprendizagem como uma construção social do indivíduo, de forma gradativa, agregando “[...] conteúdos de sua experiência cultural, os hábitos, os signos e, também as formas de raciocínio utilizadas nas variadas situações” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 16).

Nessa lógica, a cultura assume um papel fundamental na formação humana, ao avaliar o contexto social do indivíduo. No cenário escolar, considera-se o aluno e a sua capacidade de se inter-relacionar com a realidade vivida.

No modelo transacional, proposto por Knowles (2009), o destaque está na aprendizagem de adultos e como acontece a educação desse público potencial da EJA nas instituições de ensino, campo de aplicação desse estudo. Sublinha-se a existência de três dimensões que enfatizam que essa aprendizagem pode ocorrer em diferentes estruturas organizacionais.

A primeira dimensão incorpora os objetivos e propósitos para a aprendizagem, que correspondem ao resultado do desenvolvimento, na medida em que dão forma à experiência de aprendizagem e se encaixam nas categorias individual, institucional e social. Individual por pensar no aprendiz e em seus anseios pessoais; institucional por entender que o crescimento

individual propiciará o desenvolvimento das instituições às quais o indivíduo está vinculado; e social na perspectiva de transformação da sociedade, mediante consciência crítica e posicionamento ativo do sujeito.

As diferenças individuais e situacionais presentes na segunda dimensão orientam a prática andragógica, porquanto consideram as variedades de estratégias de ensino, pois de acordo com a temática abordada e o lugar em que o estudante se encontra no processo de aprendizagem, as técnicas devem ser otimizadas a fim de oferecer as condições necessárias para que esta ocorra. Nesse ponto de vista, as diferenças situacionais levam em conta as influências de cada contexto, as diferenças individuais e como elas interferem direta ou indiretamente na aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

A terceira dimensão congrega os seis princípios fundamentais da aprendizagem de adultos: a necessidade do aprendiz de saber; o autoconceito do aprendiz; a experiência anterior do aprendiz; a prontidão para aprender; a orientação para a aprendizagem; e a motivação para aprender (KNOWLES, 2009).

A aprendizagem de modo transacional destaca a relação dialógica de duplo significado da experiência entre a pessoa e o ambiente social: um subjetivo e pessoal; e o outro, objetivo e meio ambiente. Não obstante, vai além da interação, pois “implica uma relação mais fluida e interpenetrante entre as condições objetivas e a experiência subjetiva, de tal forma que, uma vez que elas se relacionam, ambas são essencialmente transformadas” (KOLB, 2014, p. 55, tradução nossa).

Nesse processo, a aprendizagem que conjectura a relação transacional entre o sujeito, a realidade e o outro, a partir da experiência, de forma contínua, promove o desenvolvimento humano ao longo da vida, concentrando-se na transação entre as características internas e as circunstâncias externas, entre o conhecimento pessoal e o social.

Denota-se, pois, que a experiência do indivíduo influencia atitudes, desejos e propósitos, mas também muda e transforma, na medida em que são experimentados no enquadramento das condições objetivas. Esse movimento não implica a imposição de métodos externos ou passividade diante de determinações internas, mas deve outorgar uma aprendizagem mediadora desses aspectos de forma reflexiva, crítica e participativa.

Bordenave e Pereira (2011) salientaram que a aprendizagem envolve o aprendiz nos seguintes processos, representados pelas necessidades de: resolver um problema, seja por motivação interna ou externa; preparação (estudos, leitura, pesquisa etc.); tentar executar o que aprendeu e comparar teorias; envolver processos mentais e buscar vinculação com aprendizagens anteriores, processos emotivos (tensão, ansiedade, entusiasmo etc.). Todos

esses recursos cognitivos e emocionais resultam em mudanças que englobam mais que um novo conhecimento: envolvem novas operações mentais e motoras, maior autoconfiança do aprendiz e maior controle emocional.

Ao discutir a aprendizagem, Knowles (2009) elencou cinco elementos da psicologia humanista de Carl Rogers: envolvimento pessoal de forma integral; autoiniciação; alcance de mudanças; avaliação feita pelo aprendiz; e a essência da aprendizagem, o significado. O primeiro elemento considera na aprendizagem os aspectos cognitivos e emotivos da pessoa; o segundo destaca a capacidade interna de descoberta, a compreensão e a vontade de ir além; o terceiro ressalta a proporção da aprendizagem nas mudanças de comportamento, atitudes e personalidade do aprendente; o quarto corresponde à capacidade de avaliar se a aprendizagem proposta atendê-lo-á em suas necessidades, ou não; o último elemento é demonstrado na experiência do aprendiz, ao dar significado à aprendizagem alcançada.

Por seu turno, De Aquino (2007, p. 6) qualificou aprendizagem como “[...] aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades.” Para o autor, os aspectos cognitivo, físico e emocional são domínios de aprendizagem que existem em todos os indivíduos, com predominância de um em relação aos outros, segundo as preferências e possibilidades de cada ser.

Já os aspectos mentais e o modo como o aprendiz pensa transparecem o domínio cognitivo de aprendizagem, ou seja, atividades cognitivas, como a resolução de problemas em diferentes situações e conteúdos, mobilizam o pensamento e a sua organização em cada indivíduo.

O físico está relacionado aos cinco sentidos humanos (visão, audição, paladar, tato e olfato), posto que durante o processo de aprendizagem, predomina no aprendiz um desses sentidos que possibilita, com maior rapidez, a aquisição das informações disponíveis, e estão ligados aos estilos visual, auditivo e tátil-sinestésico de aprendizagem.

As pessoas que aprendem melhor ao ler um texto, assistir a um vídeo, analisar gráficos e figuras, têm o estilo visual como predominante; outras, cujo domínio preponderante é o auditivo, absorvem melhor ao ouvir uma exposição oral, ou ao ler um texto em voz alta, visto que, para assimilarem determinada informação, sentem a necessidade de ouvi-la.

Quanto ao estilo tátil-sinestésico, prevalece em pessoas que precisam executar uma ação, praticar, experienciar, isto é, carecem de tocar no objeto para apreender melhor. Em relação às pessoas que demandam pensar sobre a informação recebida (que envolve o exercício mental, como raciocínio, memória) e valorizam debates, discussões e resolução de problemas, o domínio hegemônico de aprendizagem é o cognitivo.

O comando emocional, terceiro e último, inclui os aspectos psicológicos e fisiológicos que, como os demais, devem ser vislumbrados no processo de aprendizagem, pois podem minimizar os efeitos negativos causados por fatores externos e internos. Os aspectos fisiológicos internos são atinentes à fome, à sede, à fadiga e à doença; e os externos, ao ambiente, a exemplo de temperatura, luminosidade, distrações, espaço físico, entre outros.

Sendo assim, a aprendizagem circunda as postulações teóricas e práticas com vistas à mudança na aquisição de comportamento, possibilitando ajustes, tanto em âmbito pessoal – quando as atitudes no aprendiz são modificadas – quanto social, já que essa alteração o capacita a interagir melhor em sociedade, operacionalizando o novo conhecimento apreendido, transformado por meio da relação com as experiências vividas.

Em se tratando de educação de pessoas jovens e adultas, essas vivências são fatores-chave e compõem os princípios andragógicos de aprendizagem, pois sua essência está no participante e no processo de aprendizagem, e não no conteúdo. A andragogia busca, pois, as necessidades e valoriza a experiência do aprendiz, permitindo mudanças necessárias em interação com o meio e com o outro.

2.1.3 Teorias de aprendizagem: conceitos e características gerais

Como visto, no desenvolvimento humano, é oportuno levar em conta as teorias da aprendizagem a partir de “[...] uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem” (MOREIRA, 1999, p. 12).

Nesse viés, teoria da aprendizagem é o conhecimento sistematizado com base científica, capaz de proporcionar a compreensão de diferentes formas de aprendizagem, fornecendo suporte teórico e metodológico para a formação humana, em diferentes contextos e demandas.

Vale sobrelevar que a aprendizagem referendada focaliza a aprendizagem cognitiva, ou seja, “[...] aquela que resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimentos, na memória do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva” (MOREIRA, 1999, p. 13), sem desconsiderar os aspectos afetivos e de automatismos, tendo em vista que o desenvolvimento do ser humano envolve esses três enfoques, na medida em que ele pensa, sente e age, em um processo contínuo e dinâmico.

Isso posto, para Campos (1972), a aprendizagem é cognitiva quando ressalta a atividade intelectual e envolve elementos como percepção, atenção, raciocínio e memória. É

de automatismo quando exige menos trabalho mental na resolução de problemas, sendo adquirida por atos repetitivos, e pode estar vinculada a atividades mentais, psicomotoras e sociais, como, por exemplo, caminhar e falar. A aprendizagem afetiva está relacionada a sentimentos e atitudes que decorrem da relação com o meio e de sua relevância na vida do indivíduo, influenciada pelas preferências de cada ser.

Em consonância com o conceito e os princípios de cada teoria da aprendizagem, identificam-se as visões de mundo ou filosofias subjacentes a cada uma delas, as quais Moreira (1999) organizou em: comportamentalista (behaviorismo), humanista e cognitivista (construtivismo). O autor expôs de forma pertinente uma breve e compreensiva distinção entre essas três grandes categorias, a seguir demonstrada.

O behaviorismo surge como uma resposta ao mentalismo, ao defender que a aprendizagem seja baseada no comportamento do aprendiz a partir de estímulos/respostas, primando pela objetividade. O cognitivismo ergueu-se como reação ao behaviorismo, e nele a aprendizagem ocorre no processo de cognição por intermédio da interação com o meio e seus significados. A teoria humanística traz como relevante a figura do aprendiz, na busca de sua autorrealização e de seu desenvolvimento pessoal, e o papel da aprendizagem na promoção desse crescimento individual.

Na opinião de Knowles (2009), existem dois tipos de literatura sobre teorias da aprendizagem: as proponentes, que apresentam uma visão, ou seja, seus pensadores propõem uma ideia; e a de intérpretes, que concilia mais perspectivas teóricas. Nesse contexto, há teóricos que contribuíram para os dois aspectos.

Ao classificar os tipos de teoria, nota-se com maior abrangência a descrição de Hilgard e Bower (1996), que está distribuída em onze categorias: Conexionismo de Thorndike; Condicionamento Clássico de Pavlov; Condicionamento Contínuo de Guthrie; Condicionamento Operante de Skinner; Teoria Sistemática do Comportamento Hull; Behaviorismo Intencional de Tolman; Teoria da Gestalt; Psicodinâmica de Freud; Funcionalismo; Teoria da Aprendizagem Matemática; Modelos de Processamento de Informação.

Não satisfeitos com essa classificação, os autores apresentaram o modelo de Hayne W. Reese e Willis F. Overton para organizar o campo das teorias da aprendizagem. Nesse paradigma, estas podem ser classificadas entre o modelo mecanicista ou elemental e o organísmico ou holístico.

O elemental representa o universo como uma máquina que opera em determinado espaço e tempo, onde o todo é a soma das partes reduzidas a uma única análise, podendo ser

controlada, previsível e suscetível à quantificação. O holístico é de natureza orgânica, interativa e está em constante desenvolvimento, onde a unidade é constituída pela diversidade de suas partes, e o ser pressupõe o tornar-se, enfatizando a mudança de processos e não de produtos, bem como as alterações qualitativas, e não quantitativas.

No âmbito epistemológico e psicológico, as teorias da aprendizagem, derivadas, em sua maioria, de estudos com animais e crianças, denotam uma visão de mundo e estabelecem um padrão de homem. Knowles (2009) organizou essas teorias de acordo com os modelos elementar e holístico (Quadro 3).

Quadro 3 – Classificação das teorias da aprendizagem

REPRESENTANTES DAS TEORIAS	CLASSIFICAÇÃO	
	CATEGORIA	MODELO
Ivan P. Pavlov (1849-1936)	Behaviorista / Condicionamento clássico	Elemental
Eduard R. Guthrie (1886-1959)	Behaviorista / Condicionamento contínuo	
Jonh Broadus Watson (1878-1958)	Behaviorista	
Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)	Behaviorista / Condicionamento operante	
Edward Lee Thorndike (1874-1949)	Behaviorista / Conexionismo	
Clark L. Hull (1884-1952)	Behaviorista / Teoria sistemática do comportamento	
Edward C. Tolman (1886-1959)	Behaviorismo intencional	Conexão: Elemental/Holístico
Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) Kurt Koffka (1886-1940)	Gestalt	Holístico
Kurt Lewin (1890-1947)	Teoria de campo	
Jean Piaget (1896-1980)	Cognição	
Jerome Seymour Bruner (1915 – 2016)	Teoria da instrução	
John Dewey (1859-1952)	Funcionalismo	

Fonte: Knowles (2009).

Portanto, caracterizam-se como teorias baseadas no modelo elementar o Conexionismo de Thorndike, Condicionamento Clássico de Pavlov, Condicionamento Contínuo de Guthrie, Condicionamento Operante de Skinner e a Teoria Sistemática do Comportamento Hull. O behaviorismo intencional de Tolman faz uma ligação entre os modelos elementar e holístico, enquanto a Gestalt faz essa ruptura e se encaixa no modelo holístico. No padrão holístico, também está incluso o funcionalismo, impulsionado pela filosofia educacional de John Dewey, que serviu de base conceitual para a educação progressiva, a teoria de campo, as cognitivistas e as da instrução.

Uma vez esclarecidas essas distinções, passar-se-á à discussão sobre os teóricos de cada perspectiva de aprendizagem. Nesse diapasão, é pertinente uma compreensão mais

acurada das teorias de aprendizagem a fim de fundamentar possíveis escolhas, em busca de experiências educativas com melhores resultados.

Por essa razão, serão citados os aspectos relevantes e as contribuições das teorias da aprendizagem nas correntes de natureza psicológica, tendo em vista as configurações de Knowles (2009). Vale sobressair que se pretende expor uma visão sumária das proposições, a partir de seus representantes mais conhecidos.

Assim sendo, a teoria behaviorista, considerada no modelo elemental, procura ajustar o comportamento ao meio e controlar os indivíduos, determinando a funcionalidade, as condições e as características sobre o que fazer, com a premissa de que explicar o comportamento é assumir o controle sobre ele. O ensino é, pois, o arranjo das contingências, e o estudante tem seu comportamento controlado. Nesse movimento, aflorou uma psicologia objetiva, passível de descrição, restrita a estímulos e respostas, e baseada, em sua maioria, em experimentação com animais.

Edward Lee Thorndike (1874-1949) contribuiu com a teoria behaviorista ao estabelecer, nomeadamente, a *Lei do efeito*, pela qual o indivíduo tende a repetir respostas satisfatórias associadas a determinadas situações. Tais respostas são reforçadas por recompensas e inibidas, mediante punição, quando consideradas desagradáveis. Desse jeito, a “[...] aprendizagem era principalmente uma questão de gravar respostas corretas e eliminar respostas incorretas, como resultados de suas consequências agradáveis ou desagradáveis, isto é, recompensas e punições” (FORISHA; MILHOLLAN, 1978, p. 52).

Knowles (2009) manifestou que, consoante Thorndike, os aprendizes eram seres totalmente passivos, vazios, suscetíveis a estímulos aleatórios e automáticos, com respostas igualmente aleatórias e automáticas. Para obter uma resposta específica, era necessária uma conexão com determinado estímulo, por intermédio de recompensa. A aprendizagem é orientada por três leis: da prontidão, que representa a aceitação, ou não, do aprendiz a determinado estímulo; do exercício, que pode fortalecer o comportamento com sua prática; e do efeito, que fortalece ou enfraquece o comportamento, de acordo com as suas consequências.

Simultaneamente a Thorndike, foi desenvolvida, na Rússia, a teoria do condicionamento clássico, pelo fisiologista Ivan P. Pavlov (1849-1936), a partir de pesquisa com cães em laboratório. Particularizou-se por comprovar, de forma objetiva, como o comportamento pode ser experimentado e previsto, “[...] reforçando a tendência ao funcional e prático” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2000, p. 229).

Pode-se referir o clássico exemplo do experimento de Pavlov com os cães, no qual se captou que na presença da comida, eles apresentavam o reflexo involuntário da salivação. Continuando com o experimento, acrescentou-se um som sempre que a comida era exposta, e notou-se que, em situações em que o som aparecia, mesmo sem a presença de comida, o cão salivava. Para extinguir esse comportamento, Pavlov repetiu o som diversas vezes sem apresentar o alimento.

Na acepção de Milhollan e Forisha (1978, p. 57), para Pavlov, “[...] o processo de aprendizagem consistia na formação de uma associação entre um estímulo e uma resposta aprendida através da contiguidade.” Corroborando Knowles, (2009), Pavlov desenvolveu em sua teoria os conceitos de reforço, extinção, generalização e diferenciação, os quais foram incorporados ao princípio behaviorista, e os seus pressupostos foram denominados de *condicionamento clássico*.

Apesar de estudos anteriores abalizarem o comportamento, o precursor do behaviorismo no mundo ocidental é Jonh Broadus Watson (1878-1958) – o primeiro a empregar o termo, ao publicar, em 1913, o artigo intitulado *A psicologia como o behaviorista a vê*. Descartou o mentalismo em prol do comportamentalismo objetivo, tendo em vista sua possibilidade de previsão e controle.

Ao conhecer o trabalho de Pavlov, Watson “[...] aceitou rapidamente o condicionamento clássico como explicação para toda aprendizagem” (FORISHA; MILHOLLAN, 1978, p. 63). Acatava dois princípios básicos ao explicar a aprendizagem: o da frequência e o da recentidade. O primeiro indica que “[...] quanto mais frequentemente associamos uma dada resposta a um dado estímulo, mais provavelmente o associamos outra vez”; e o segundo diz que “quanto mais recentemente associamos uma dada resposta a um dado estímulo, mais provavelmente o associamos outra vez” (MOREIRA, 1999, p. 23).

Na percepção de Knowles (2009), as teorias de Thorndike, Pavlov e Watson foram expandidas por Edward R. Guthrie (1886-1959), ao incluir o princípio da contiguidade de indicação e resposta, no qual afirma que se uma ação acontecer em determinada circunstância, tenderá a se repetir na ocorrência dessa mesma circunstância. Para aclarar esse princípio, Guthrie utilizou os termos *hábito* e *movimento*, ou seja, sendo o hábito adquirido na medida em que se intensifica a ligação entre estímulo e resposta, mediante repetição do movimento como um todo, de modo que o último movimento é o que será associado àquela situação específica (MOREIRA, 1999).

A teoria de Pavlov e de outros estudiosos que observaram o comportamento não explicitou os comportamentos voluntários, também chamados de *condicionamentos operantes*, que vieram a ser descritos pelo psicólogo Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

Este foi o mais influente para a natureza psicológica e para a educação nesse campo teórico, ao designar a mais completa e sistemática teoria sobre o comportamento, por intermédio do controle científico estrito. Criou a *caixa de skinner* para estudos com animais, geralmente pombo ou rato, com o propósito de modelar ou modificar o comportamento. Estipulou leis da aprendizagem que se aplicam para todos os organismos, podendo ser programada e prescrita, e utilizadas máquinas de ensinar.

Esse teórico ratificou que o comportamento não depende de funcionamentos internos do organismo, já que por resultar de ações específicas, pode ser previsível e passível de comando. Conforme a sua teoria, ao determinar suas ações, presume-se que o comportamento pode ser controlado.

Outrossim, distinguiu o comportamento em duas classes. O comportamento respondente, chamado de condicionamento clássico para os aspectos da aprendizagem, que responde pelo reflexo a partir de respostas involuntárias, controlado por estímulos precedentes, como “[...] a contração das pupilas em resposta à mudança na iluminação.” Já o comportamento operante, associado ao tipo de aprendizagem como condicionamento operante, leva em consideração o comportamento voluntário, controlado por suas consequências, isto é, “[...] inclui todas as coisas que fazemos e que tem efeito sobre nosso mundo exterior ou operam nele”, como, por exemplo, um adulto, ao participar de uma seleção de emprego (FORISHA; MILHOLLAN, 1978, p. 71).

Clark L. Hull (1884-1952), outro behaviorista, construiu a perspectiva do campo sistemático com 17 postulados que geraram 133 teoremas. Sua teoria atinge o esquema E-O-R: o estímulo (E) – chamado de variável independente – afeta o organismo (O) – as variáveis intervenientes – e gera uma resposta (R) – considerada como variável dependente.

Sua principal contribuição está no reconhecimento das influências do organismo, e não apenas do ambiente (MOREIRA, 1999). Para Knowles (2009, p. 30, grifo do autor), “Hull construiu uma teoria *matemático dedutiva* complexa em torno da ideia central de que há variáveis intervenientes no organismo, as quais influenciam a resposta que irá ocorrer após o início de um estímulo.” Por cúmulo, assimilou o avanço no conhecimento, ao reputar os aspectos internos do indivíduo, e não apenas as influências externas.

Por sua vez, Edward C. Tolman (1886-1959) fortaleceu o *behaviorismo intencional*. Concorde com Knowles (2009) – apesar de focar no comportamento humano, como as teorias

behavioristas representantes do modelo elemental – Tolman traçou um vínculo com o modelo holístico, ao admitir a intenção imbuída no comportamento, e não apenas uma associação entre estímulos específicos a respostas específicas.

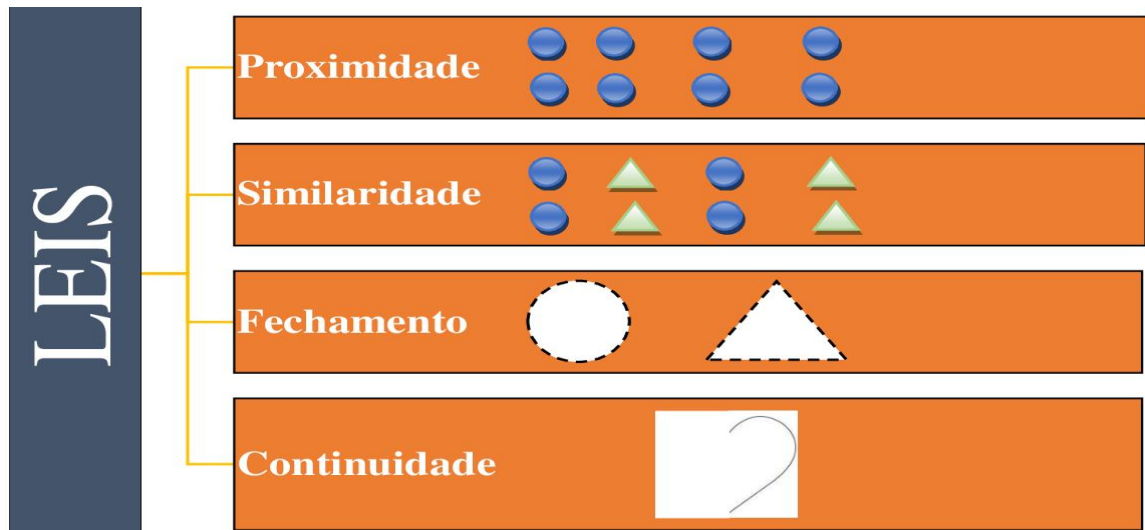
Assim, “[...] todo comportamento se orienta para a realização de algum objetivo, para a aprendizagem dos meios destinados a um fim” (SCULTZ; SCHULTZ, 2000, p. 266). Vale lembrar que as inferências de Tolman se dão a partir do comportamento observável, ou seja, não interessavam respostas internas do organismo, como a questão da consciência. Para ele, esse conceito mentalista não influenciava o comportamento.

Na prática pedagógica do professor que atua na modalidade de EJA, as inferências da perspectiva behaviorista estão circunspectas em uma educação descontextualizada, fragmentada, com a participação passiva do estudante em uma relação verticalizada entre professor e aluno, aliada a processos repetitivos com foco no resultado.

Outra teoria que examina o comportamento humano é a Gestalt, mas diferentemente da corrente behaviorista – que se pauta na premissa estímulo-resposta e no modelo elemental, ela enfoca a percepção e as leis que a regem em conexão com o panorama do modelo holístico. Essa teoria originou-se na Alemanha, mais precisamente no Instituto de Psicologia da Universidade de Berlim, cujos fundadores foram Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940) (BOCK, 2001).

Em conformidade com Schultz e Schutz (2000, p. 310), para a Gestalt, “[...] percebemos os objetos da mesma maneira como percebemos o movimento aparente, isto é, como totalidades unificadas, e não como aglomerados de sensações individuais.” Assim, a percepção é uma totalidade composta por partes, onde o todo é maior que as partes e diferente delas, isto é, concebe-se a totalidade. Esse campo perceptivo do aprendiz está organizado em quatro leis: proximidade, similaridade e familiaridade, fechamento e continuidade (Figura 2).

Figura 2 – Leis da Gestalt



Fonte: adaptado pela autora, com base em Schultz e Schutz (2000).

Para a Lei da Proximidade, as partes, ao estarem próximas, tendem a ser percebidas no todo. Observando a Figura 2, a tendência é cogitar distâncias iguais entre os desenhos, quando na verdade, são diferentes. A Lei da Similaridade e Familiaridade traduz-se em agrupar as partes que são semelhantes. No exemplo exposto na Figura 2, tende-se a perceber colunas com triângulos e colunas com círculos, e não linhas com triângulos e círculos.

Na Lei do Fechamento, as formas incompletas são percebidas em seu estado final. Na Figura 02, por exemplo, são realçados o círculo e o triângulo, apesar de os traços não estarem completos e a figura, não totalmente preenchida. Pela Lei da Continuidade, a percepção tende a dar prosseguimento a determinada representação de maneira que a complete. No exemplo, identifica-se o desenho de um coração em sua totalidade, apesar de estar traçada somente a metade dele.

Para facilitar a compreensão entre imagens e ideias, a Gestalt entabulou a Lei da Boa Forma, que orienta a percepção e o pensamento, onde o sujeito identifica a estrutura mais simples e equilibrada das formas. Por exemplo, ao observar uma laranja, pode-se associá-la ao círculo, posto que ambos têm a mesma forma, embora os sentidos e significados sejam distintos.

Knowles (2009) projetou a Gestalt como teoria de campo, onde o campo de forças interfere na aprendizagem. O supracitado autor frisou que Kurt Lewin (1890-1947) desenvolveu essa teoria segundo a qual o indivíduo existe e opera em um espaço com influência de múltiplas forças, composto pelo ambiente e pelas reações do sujeito de forma interativa, por meio do comportamento.

Aliás, para Lewin, a aprendizagem ocorre em nível cognitivo por mudanças nas seguintes forças: “[...] (1) mudança na estrutura do próprio campo cognitivo ou (2) mudança nas necessidades ou motivações internas do indivíduo” (KNOWLES, 2009, p. 33). O eixo principal de Lewin é a motivação e o sucesso que o impulso dessa força provoca no outro. A motivação é força com mais poder de afetar o campo psicológico do indivíduo. Por essa razão, dedicou-se a pesquisar a atuação das pessoas no grupo, mais precisamente, em dinâmicas de grupo e institucional. A maior parte de suas evidências nessa temática foram resultados de trabalhos com adultos, resultando em grande contribuição no âmbito educacional.

Nesse âmbito, Kurt Lewin desenvolveu o modelo de aprendizagem nomeado *investigação-ação*, onde a ação e a reflexão sobre a mudança causada por aquela são primordiais no processo de transformação. A unidade básica desse paradigma é o grupo de formação, que deve ser composto por membros da organização e membros externos, visando à solução de problemas. Sem embargo, os resultados dessa intervenção devem ser analisados fora dela, pois esse distanciamento permite que as pessoas reflitam e critiquem de forma mais livre (ASÚN; FINGER, 2003).

Na aprendizagem, a Gestalt sopesa o estudante como sujeito ativo, cuja experiência e percepção são mais importantes. Nesse caso, deve existir uma interação agradável entre professor e aluno, dada a estruturação e a organização do ambiente no todo, ordenado por partes. Na medida em que os estudantes absorvem a situação-problema e os seus elementos como um todo organizado e superior às suas partes, utilizarão esse conhecimento em outras situações. Na EJA, esse entendimento resulta em uma prática pedagógica que problematiza uma situação real, levando em consideração o contexto e as percepções que os sujeitos têm sobre ele, bem como a possibilidade de solução e expansão para outras situações.

Avançando no campo das teorias da aprendizagem, a psicogênese de Jean Piaget (1896-1980), que estuda o desenvolvimento humano, exteriorizou-se no universo da psicologia trazendo o caráter interacionista, pois alia o pensamento e as ações externas em uma organização lógica. Para Bock (2001, p. 129), “[...] estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação dos comportamentos.” Ao interpretar tais comportamentos e sua interação com a realidade, pode-se deduzir o que e como ensinar, tendo em mente a fase de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, em um processo dinâmico de construção.

Nesse universo, o desenvolvimento ocorre continuamente na busca por adaptação, por intermédio do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Aquela incorpora o mundo exterior às estruturas que se tem, ao passo que esta registra as estruturas existentes, transformando-as ou criando novas estruturas.

Na educação, Piaget relevou a importância da ação do sujeito sobre o objeto, pela percepção, observação e experimentação, na construção do conhecimento, de forma gradativa. Nessa esfera, o professor deve ser orientador e oferecer estímulos adequados, tendo em vista os estágios de desenvolvimento.

Piaget (1967, p. 28) ratificou que a estruturação do pensamento está no aspecto cognitivo, o qual está presente nas relações entre o meio e o organismo. O autor reconheceu a interligação dos aspectos afetivos e cognitivos da vida de cada ser, de forma indissociável, apesar de distintos. Ademais, para ele, a inteligência é “[...] a adaptação mental mais avançada, isto é, um instrumento indispensável para os intercâmbios entre o indivíduo e o universo, quando seus circuitos ultrapassam os contatos imediatos e momentâneos, para atingirem as relações extensas e estáveis.” No processo de adaptação, ocorrem a assimilação e a acomodação na busca do equilíbrio, visando à construção do conhecimento, de maneira que se assegure a interação adequada do indivíduo com o seu meio.

Bruner (1974) contribuiu com a discussão sobre a aprendizagem ao propor a teoria da instrução ou ensino investigativo. Para essa teoria, o ato de aprender abarca três processos: primeiramente, a obtenção de novos conhecimentos, que substituem o anterior ou o reconfiguram; em seguida, a utilização desse conhecimento em novas tarefas; por último, verifica se o processamento dessa nova informação ocorreu de forma apropriada.

Seu método de caráter investigativo consiste em quatro critérios, devendo especificar: experiências eficazes e tendências para a aprendizagem; estrutura do conhecimento para que seja mais bem compreendido; definir as sequências de conteúdos de forma eficaz; estabelecer as regras sobre natureza, ritmo, recompensa e punições na aprendizagem (KNOWLES, 2009).

Esse método de investigação coopera com a educação, uma vez que oportuniza ao estudante sua própria descoberta. As perguntas são instrumentos que as possibilitam e provocam interação entre os estudantes. A partir delas, estes reconhecem a existência de mais de uma resposta. Esse método tem a aprendizagem como um processo, daí porque não define um padrão ou produto final. O planejamento tem como ponto de partida a respostas dos estudantes, e as aulas trazem problemas a serem esclarecidos por eles, de forma que possam definir, questionar, observar, classificar, generalizar, verificar, aplicar suas proposições.

Outra abordagem é o funcionalismo, impulsionado por John Dewey (1859-1952). Trata-se de uma abordagem tida sob caráter filosófico e não psicológico, como as já mencionadas anteriormente, mas de igual relevância no campo educacional e na promoção da aprendizagem. Notabiliza a experiência como fator determinante para o desenvolvimento humano, e seu pressuposto básico é a mudança social, pois considera que o comportamento vai além de uma relação artificial entre estímulo e resposta, mas constrói significado porque se relaciona e se adapta ao ambiente.

Sua orientação harmoniza-se com a definição de que “[...] uma função é uma coordenação total de um organismo com vistas à realização do alvo da sobrevivência” (SCULTZ; SCHULTZ, 2000, p. 158). Para explicar essa ideia, os autores aludem ao exemplo usado por Dewey do experimento que a criança tem com o fogo, no qual ela se sente inicialmente atraída pela chama, porém, ao ter contato com o fogo, passa a repeli-lo, dando a entender que sua percepção é alterada, provocando uma aprendizagem em relação à experiência vivenciada.

Constata-se, nessa situação, que houve uma mudança não só de comportamento, mas também de significado, já que antes, a criança acreditava que a chama era atraente por ser luminosa, brilhante e bela e, ao experimentar uma aproximação, conferiu a ela o significado de dor e perigo, atribuindo a ela a noção de atraente para recusável, refletindo atitudes de sobrevivência em diferentes situações futuras em que vier a se deparar com o fogo.

Similarmente, Knowles (2009) inferiu que o desenvolvimento da criança é concebido com vistas à independência e ao autocontrole, a partir de uma relação adequada com o meio. Nessa perspectiva, Dewey fundou a escola experimental na Universidade de Chicago, criando, desde então, o movimento da educação progressista, no qual a experiência tem destaque central, sendo o ponto de partida para o processo de aprendizagem.

Nota-se que as diferentes teorias de aprendizagem, em sua maioria, resultam de experiências com animais e/ou crianças, e que há uma divergência no sentido de pensar a aprendizagem como um todo ou em partes. Ao serem reputadas somente as partes, representadas pelas teorias do modelo elemental, reduzem-se a uma visão compartimentada e quantificadora. Já no modelo holístico, o todo representa seu foco, como um organismo interativo e em desenvolvimento. Torna-se irrefutável o avanço qualitativo nas perspectivas teóricas de aprendizagem, desde o modelo elemental ao holístico, passando pela psicologia comportamentalista, até aquelas que realçam a cognição, chegando até as mais humanistas.

A partir desse cenário, a observância da aprendizagem de adultos configura uma necessidade, tendo em vista o adulto, na história da humanidade, ser sujeito de aprendizagem

já em tempos antigos. A propósito, Knowles (2009, p. 39) acentuou a experiência dos grandes mestres antigos, cujos aprendizes eram adultos, a exemplo de “Confúcio e Lao Tsé, na China; os profetas hebreus e Jesus, nos templos bíblicos; Aristóteles, Sócrates e Platão, na Grécia antiga; e Cícero, Evelídio e Quintiliano, na Roma antiga [...]”. Entretanto, a partir do surgimento das escolas catedrais, na Europa, no século VII, o ensino era voltado para doutrinar crianças. Consequentemente, as estratégias e os pressupostos teóricos eram centrados na criança. A esse modelo denominou-se *pedagogia*, o qual predominou até o século XX.

Nessa conjuntura, o aprendiz adulto foi negligenciado até que se instituíram, depois da Primeira Guerra Mundial, concepções e características sobre a aprendizagem de adultos, culminando no modelo integrado sobre como o adulto aprende, ancorado na andragogia, pertinente ao objeto desse estudo. No que se refere à aprendizagem do adulto, a discussão gira em torno das ideias de Finger e Asún (2003); De Aquino (2007); Malcolm Knowles (2009); e Kolb (2014).

Isso posto, Finger e Asún (2003) consideram Malcolm Knowles (1913-1997) o *apóstolo da andragogia*, visto que seus estudos possibilitaram uma ampla divulgação de seu conceito. Apoiado na psicologia humanista, quanto à educação de pessoas jovens e adultas, Knowles influenciou a publicação de mais de 200 artigos resultantes de estudos nas décadas de 1970 e 1980, a exemplo de: *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970), e *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education* (1984).

Knowles publicou numerosos livros, dos quais se destacam: *The Adult Learner: A Neglected Species* (1973), em seu título original, traduzido e publicado no Brasil, no ano de 2005, em parceria com Elwood F. Holton III e Richard A. Swanson, intitulado *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a afetividade da educação corporativa*, reimpresso em segunda edição em 2009, simbolizando referência básica na aprendizagem de adultos.

Reconhecido como o *pai da andragogia*, Knowles foi professor da Universidade de Boston e criou, à época, um curso de pós-graduação fundamentado nas bases andragógicas da aprendizagem informal e autodirigida. Foi fundador da empresa *Knowles Enterprises*, passando a oferecer uma grande contribuição para a área de educação de adultos, sob os aspectos institucionais e conceituais. À vista disso, a andragogia representa uma teoria que equivale a um conceito integrativo e diferenciador de aprendizagem de adultos, ponderando sobre o saber experiencial e as características particulares dos aprendizes.

Aliás, uma observação sobre o uso da terminologia, segundo Knowles (2009), foi um estudo exaustivo realizado sobre as origens da andragogia pelo holandês Ger Van Enckevort, educador de jovens e adultos que detectou o uso da expressão pela primeira vez em 1833, pelo professor alemão Alexander Kapp, ao descrever a teoria educacional de Platão.

Posteriormente, o filósofo alemão Johan Friedrich Herbart opôs-se ao termo com forte influência, acarretando o seu desuso. Somente em 1921, essa nomenclatura foi adotada novamente pelo cientista social alemão Eugen Rosenstok, que trabalhava na Academia do Trabalho Frakfurtiano. Em seu relatório para a academia, patenteou que a educação de adultos pressupõe professores, métodos e filosofia especiais para esses sujeitos, em oposição à pedagogia. Vários de seus colegas empregaram o termo em diferentes ocasiões, mas em termos gerais, não obtiveram reconhecimento.

Em 1951, andragogia foi usada novamente pelo psiquiatra suíço Henrich Hanselmann, em seu livro, *Andragogy: Nature, Possibilities and Boundaries of Adult Educacion*, que utilizou no tratamento médico a reeducação de adultos. Desde então, emergiram, na Europa, diversas publicações nesse âmbito, inclusive faculdade de andragogia com oferta de doutorado em educação de adultos, nas universidades de Zagreb e Belgrado, na antiga Iogoslávia, atualmente capitais da Croácia e Sérvia, respectivamente; e nas universidades de Budapeste e Debrecen, na Hungria.

A partir de 1966, a Universidade de Amsterdam, na Holanda, passou a oferecer doutorado para andragogos, incentivada pelo professor T.T. Ten Have, que começou a usar a expressão em 1954. Na literatura holandesa, é promovida a diferenciação entre andragogia, andragogismo e andragologia. O primeiro termo “[...] é uma atividade intencional e orientada profissionalmente que visa a uma mudança nas pessoas adultas”; o segundo “[...] é o pano de fundo dos sistemas metodológicos e ideológicos que governam o processo atual da andragogia”; e o último “[...] é o estudo científico tanto da Andragogia quanto do andragogismo” (KNOWLES, 2009, p. 65).

Apesar de haver discussões sobre a andragogia na Europa, com maior consistência teórica desde o início do século XX, na cultura americana, o termo foi apresentado pela primeira vez, em 1967, pelo educador de adultos iugoslavo Dusan Savicevic. *A posteriori*, em 1968, Knowles escreveu o artigo *Andragogy, Not Pedagogy*. Ulteriormente, continuaram as publicações sobre andragogia e aplicações de seu modelo para diferentes segmentos, como: educação do trabalho social, educação religiosa, educação universitária e pós-graduação. Ainda existem referências a contribuições positivas da teoria na educação básica e no ensino superior, no sentido de depreender como os adultos aprendem.

Ao discutir a aprendizagem no campo da educação do adulto, Knowles priorizou a abordagem humanística, mas também agregou as considerações teóricas do pragmatismo, combinando as duas tradições. Manipulou o conceito de experiência como fonte e resultado da aprendizagem e versou sobre a motivação para o desenvolvimento da aprendizagem, ligada à autorrealização, destacando a autonomia para desenvolver a independência e a autodiretividade do indivíduo (ASÚN; FINGER, 2003). Suas bases teóricas particularizaram-se pela perspectiva humanística de Carl R. Rogers (1902-1987) e Abraham Maslow (1908-1970), e pela filosofia pragmática de John Dewey (1859-1952) e Eduard Lindeman (1885-1953).

A fim de esclarecer os fundamentos de uma teoria voltada para a aprendizagem do adulto, especificar-se-ão os pontos relevantes atinentes às influências teóricas que embasam a andragogia de Knowles, iniciando-se com Carl R. Rogers que, com o intuito de trazer uma nova concepção científica para a psicologia, sobressaiu-se, ao impulsionar o movimento denominado a *terceira força da psicologia*, a psicologia humanística que alude aos aspectos da unicidade, complexidade e imprevisibilidade humana. Para tanto, são necessários concepções, métodos e técnicas científicas adequadas, os quais não estão amparados pelas ciências naturais.

É oportuno sublinhar que esse teórico trabalhou com pessoas em situações clínicas, e não com animais em laboratórios. Nessa via, estipulou que a aprendizagem parte de três pontos de vista fenomenológicos: a noção de realidade desenvolvida pelo próprio indivíduo; os impulsos externos que levam o indivíduo à ação; e o autoconceito que reconhece a pessoa como capaz de decidir. Além disso, criou a terapia centrada no cliente, a partir de investigações onde argumenta a problemática das relações interpessoais, considerando o estudante aprendiz e o professor facilitador da aprendizagem (ASÚN; FINGER, 2003).

Nessa lógica, impôs que para o professor ser eficiente, são exigidas três qualidades atitudinais primordiais: a genuinidade, que se refere à realidade na qual o professor não deve esconder seus sentimentos dos estudantes, mas agir livremente e com autenticidade; a relação do professor como facilitador da aprendizagem em relação ao aprendiz deve ser de confiança e aceitação, de modo a não julgar ou rejeitar o outro; confiar no estudante e em sua capacidade de aprender. Finalmente, acrescentou que deve haver comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, os aprendizes precisam ser compreendidos, corresponder à empatia e ser capaz de se colocar no lugar do outro (FORISHA; MILHOLLAN, 1978).

Nesse processo, o aprendiz deve ser independente, criativo e autoconfiante, promovendo constantemente a autocrítica e autoavaliação como base, com o plano de atividades centrado na investigação. Logo, a aprendizagem deve dar-se por investigação e experiencial, no sentido de que o indivíduo possa aprender fazendo e ser capaz de buscar, pesquisar suas necessidades reais – aprender a aprender. Por conseguinte, com a liberdade de decidir e agir, o aprendiz assume compromisso e responsabilidade por suas ações.

As contribuições de Rogers apontam para uma educação centrada no estudante em um ambiente facilitador, cujos princípios de aprendizagem estão pautados nas questões pertinentes à realidade dos sujeitos, despertando a motivação interna do aprendiz, promovendo a criatividade e a responsabilidade individual.

Para Knowles (2009), Rogers ratificou que a educação assume sua característica específica de facilitar a aprendizagem. Nesse ensejo, indica orientações que o facilitador deve seguir com seus aprendizes, como: estabelecer uma atmosfera de confiança; despertar e esclarecer os desejos individuais e do grupo; valorizar a motivação interna do aprendiz na promoção da aprendizagem; disponibilizar todos os recursos possíveis; estar disponível para as demandas dos aprendizes; considerar as manifestações intelectuais e sentimentais dos estudantes; perceber e aceitar os sentimentos para construir entendimento na resolução de conflitos; reconhecer sua participação como aprendiz; compartilhar sentimentos, pensamentos; e ter consciência de suas limitações.

Finger e Asún (2003) assentiram que Rogers preconizou três pressupostos fundamentais em sua teoria humanística: o primeiro, que o ser humano é ativo e livre; o segundo, que o ser humano possui uma motivação interna para o seu autodesenvolvimento; e o terceiro traz o ambiente, ou seja, a sociedade, como ativador desse potencial interior. Nota-se, portanto, que os fatores externos sociais, mais precisamente as experiências, são significativas na formação humana, podendo ser favorável ou não ao desenvolvimento do indivíduo.

Nesse panorama, a psicologia humanística de Abraham Maslow (1908-1970) desenvolveu a teoria da personalidade, baseada em estudos com pessoas saudáveis psicologicamente, visando a diferenciá-las das demais, no sentido de concretização plena de suas potencialidades. Para Scultz e Schultz (2000, p. 397), sua teoria foca na motivação para o crescimento do indivíduo e de sua autorrealização. Para tanto, Maslow propôs cinco hierarquias de necessidades que devem ser atendidas: “[...] necessidades fisiológicas [...]; as necessidades de garantia [...]; as necessidades de pertinência e de amor; as necessidades de estima dos outros e de si mesmo; e a necessidade de autorrealização.”

Ao aplicarem a teoria de Maslow sobre a motivação no trabalho, Hesketh e Costa (1980) alegaram que essas hierarquias passam pelo ciclo dinâmico de privação, dominação, gratificação e ativação, de forma a satisfazer cada uma delas até chegar à necessidade mais elevada de autorrealização. Elas podem prevalecer simultaneamente, aparecer ou reaparecer, dependendo da situação em que o indivíduo se encontra, causando desconforto para o organismo até que o objetivo seja atingido e a necessidade anterior seja substituída pela seguinte.

Essas necessidades podem ser reconhecidas por alguns indicadores – em nível fisiológico, podem surgir na forma de fadiga, fome, sede, más condições de moradia. A instabilidade no trabalho, na assistência à saúde, são exemplos do baixo nível de segurança. O nível de aflição ou amor pode ser representado pela falta de relações afetivas com outras pessoas. Perda de dignidade, reconhecimento, importância para os outros, representam indicadores do nível de estima. Chamada de metamotivação, a necessidade do quinto nível, o da autorrealização, é indicada pela insatisfação com o mundo e pelo desejo de perfeição, de ser o que tem potencial para desenvolver.

Pode-se inferir que é nesse constante processo de autorrealização e busca do desenvolvimento pleno do indivíduo, por meio do atendimento de suas necessidades – aventado por Maslow – e da capacidade motivacional interna, da liberdade de escolha frente às oportunidades – destacadas por Rogers – que a teoria de ambos contribui com a andragogia de Knowles.

Corroborando os fundamentos andragógicos, a teoria pragmatista americana de John Dewey (1859-1952) e sua aplicação na educação de adultos, por Eduard Lindeman (1885-1953), constituiu sua essência conceitual (ASÚN; FINGER, 2003). Apresentar-se-ão os conceitos-chave da teoria de ambos a fim de ilustrar suas contribuições para a andragogia. Para Finger e Asún (2003), a filosofia de John Dewey (1978) concebe o crescimento do ser humano como a capacidade de aprender com seus erros, por intermédio da experiência, transformando o ambiente de forma a humanizá-lo e desenvolver-se nesse processo, não havendo limites para a aprendizagem.

Com esses pressupostos, sua teoria de educação exhibe três funções diferenciadas, a saber: preparação, potencial e ação. A preparação visa a tornar as pessoas propensas para atuar em sociedade, por meio de atualização das constantes mudanças sociais. A função potencial trata da criatividade, de proporcionar a capacidade de inovação e imaginação sobre a realidade. A função de ação traz a habilidade de resolver problemas e agir diante deles. Tais funções, na perspectiva de participação ativa para a mudança, por meio do “aprender-

fazendo”, de caráter individual e coletivo, aliadas à diversidade e igualdade de oportunidade, promovem o desenvolvimento e crescimento do indivíduo (ASÚN; FINGER, 2003, p. 39).

Dewey (1978) organizou seu sistema de ideias sobre ensino em vários conceitos, como experiência, democracia, continuidade e interação. Por seu turno, Knowles (2009) revelou que o ponto de partida de um processo educativo é a experiência, tendo como principal desafio a seleção daquela que proporcionará vivências ricas e criativas em situações futuras.

Nessa premissa, aduziu que devem ser oportunizadas experiências a todos, de forma a atribuir significado e a aprender com elas simultaneamente, na dinâmica interativa entre teoria e prática. Essas ideias trazem para a educação de adultos a contribuição da interação e a valorização do aprender fazendo, tendo em vista o rico aprendizado que os adultos possuem, servindo de base fundamental para a andragogia.

A partir dessas premissas, Eduard Lindeman (1885-1953), frisou a educação de adultos e publicou, em 1926, *The Meaning of Adult Education*, assentindo que “a educação de adultos é uma proposta cooperativa na aprendizagem não diretiva e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência” (LINDEMAN, 1925 apud ASÚN; FINGER; 2003, p. 42). No contexto da educação de adultos, a contribuição de Lindeman é fator diferencial, ao sobrelevar esses sujeitos, o modo como aprendem e como as teorias podem interferir positivamente nesse processo.

Ao buscar uma teoria que considere a experiência associada às especificidades de aprendizes e adultos, Knowles (2009) propôs uma diferenciação entre a pedagogia e a andragogia. Entrementes, a pedagogia foi caracterizada como a ciência específica de ensinar as crianças, derivada das palavras gregas *paid*, que significa *criança*, e da palavra *agogôs*, que quer dizer *líder de*.

O modelo pedagógico evoluiu nos séculos VII e XII em escolas catedrais e monásticas da Europa, expandindo-se nos séculos seguintes para as escolas públicas, no século XIX, como único modelo existente. Essa proposta de ensinar também foi utilizada na educação de adultos, inclusive nos Estados Unidos. Por essa razão, “[...] até recentemente, os adultos, em sua maioria, têm sido ensinados como se fossem crianças” (KNOWLES, 2009, p. 67).

Nesse contexto, a andragogia alvitra uma nova abordagem de ensino e aprendizagem para os adultos. Por esse ângulo, convém enquadrar a terminologia *adulto*, que segundo Knowles (2009), apresenta quatro definições principais: a biológica, a jurídica, a social e a psicológica. Como biológica, define o adulto a partir de sua idade e capacidade reprodutiva. A jurídica traz a responsabilidade legal sobre seus atos, a partir da fase adulta, que no Brasil, é definida quando, por exemplo, atinge-se a maioridade penal, podendo adquirir, entre outros

benefícios e obrigações, a carteira de motorista. A concepção de adulto no aspecto social diz respeito ao desempenho de funções na sociedade quanto a trabalhar, ser pai ou mãe, cônjuge, cidadão com direito de participação democrática na escolha de seus representantes. Quanto aos aspectos psicológicos, o indivíduo é considerado adulto quando tem consciência da responsabilidade de sua vida e de suas ações.

Diante dessa elucidação, explicita-se a etimologia do termo *andragogia* – derivado das palavras gregas *andros*, que significa *homem*, e *agein*, *conduzir* –, a ciência de ensinar o adulto a aprender (ASÚN; FINGER, 2003). A partir das discussões teóricas sobre a derivação da palavra *andragogia* e do conceito de adulto, essa concepção ilustra o homem no sentido antropológico, quando vai além da abordagem biológica e entende o adulto como um ser social, com herança biológica e cultural, de caráter associativo e não excludente, incluindo as variações que ocorrem

[...] em função das diferenças em nossas circunstâncias biológicas e culturais, resultando em diferentes acuidades visuais, força, organização familiar, meios de subsistência e familiaridade com linguagens específicas. As semelhanças e diferenças entre comunidades, não dividem os fenômenos em biológicos e culturais (ROGOFF, 2005, p. 61).

No cenário educativo, Charlot (2013) distingue as questões antropológicas com dimensões indissociáveis que ocorrem a partir da educação, com base em três processos: humanização, socialização e subjetivação/singularização. O primeiro traz o homem como constituído historicamente enquanto espécie. Assim, ele pertence a uma organização social, com cultura e histórica característica, de forma que também é sujeito singular, com sua história específica. O autor validou, ainda, que “[...] somos herdeiros culturais das gerações precedentes e não apenas herdeiros biológicos” (CHARLOT, 2013, p. 167). Nesse universo, Knowles (2009) apresenta o modelo andragógico de aprendizagem e suas diferenciações, a partir dos princípios fundamentais da *andragogia* com foco no aprendiz, conforme disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Modelos de aprendizagem

O aprendiz	Modelos de aprendizagem andragógico
Necessidade de aprender	Os adultos precisam compreender a necessidade prática do aprendizado proposto.
Autoconceito	A experiência dos aprendizes é priorizada.
Papel da experiência	Adultos aguardam aprendizagens para enfrentar situações reais em sua vida
Prontidão para aprender	Focada na vida dos aprendizes e em suas necessidades reais
Orientação para aprendizagem	Fatores externos e internos

Motivação	A experiência dos aprendizes é priorizada
-----------	---

Fonte: adaptado pela autora, a partir de Knowles (2009).

Consoante o modelo de aprendizagem exposto, o princípio que indica a necessidade de saber, na andragogia, está associado às experiências dos aprendizes partindo de onde estão e definindo aonde querem chegar, de forma consciente e planejada, perseguindo com mais dedicação o que necessitam aprender. Nesse sentido, o autoconceito do aprendiz adulto denota a sua capacidade de tomar decisões, ou seja, de autodirigir-se, e deve ser respeitado nesse aspecto, por meio de decisão conjunta e consciente entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Caso contrário, ao deparar-se com situações de imposição, o estudante adulto tende a assumir uma postura de passividade e dependência, gerando uma relação verticalizada e hierárquica entre professor (transmissor) e estudante (receptor), representada, muitas vezes, pela infantilização da prática pedagógica exercida pelo docente, no contexto da sala de aula.

Quanto à experiência, os adultos a têm em maior quantidade e diversidade em relação às crianças, o que resulta em maior heterogeneidade de sujeitos nas turmas de EJA – que se torna o recurso mais rico na promoção da aprendizagem. Entretanto, Knowles (2009, p. 72) alerta para o seu aspecto negativo, uma vez que mais experiência pode agregar hábitos e preconceitos estabelecidos que impedem o avanço para novas ideias, o que deve ser evitado pelo educador a partir de técnicas que reflitam seus valores e aflorem sua sensibilidade, de modo a fazê-lo repensar sobre os dogmas existentes.

Para o supracitado autor, outro elemento que favorece a aprendizagem é a identificação que o estudante tem com a sua experiência. Trata-se de autoidentidade, pois “[...] para os adultos, a experiência é quem eles são.” Assim, a rejeição ou indiferença remete à rejeição a eles mesmos.

O princípio que trata da prontidão para aprender, na andragogia, é relativo a uma situação real que o adulto está vivenciando e por isso sente a necessidade de aprender para que possa enfrentá-la, daí sincroniza do que o sujeito precisa com o que a escola oferece. Por exemplo: o estudante iniciou um trabalho como pedreiro e não sabe calcular a quantidade de material de que precisa para determinada obra, então o professor pode levar exercícios de simulação que abordem esse contexto e, de forma sincrônica, aliar o conhecimento sistematizado de matemática, geografia, português, entre outros.

Nesse sentido, fica patente que a orientação para a aprendizagem do adulto deve estar centrada na vida e não em um tema aleatório, desconectado de seu mundo real. Finalmente, a

motivação desse sujeito está relacionada a fatores externos – como um emprego novo, melhoria de salário – e a fatores internos – como a busca de autonomia, potencialidades, qualidade de vida. Não obstante, para Knowles (2009), os aspectos internos são os mais poderosos no caminho da aprendizagem, que deve ser facilitada por meio de valorização do estudante, oferta de acesso, oportunidades e recursos dentro do tempo e das possibilidades desses sujeitos.

Por esse motivo, a andragogia “[...] era vista como uma alternativa política e social à educação unidirecional convencional” (ASÚN; FINGER, 2003, p. 68). Embora, inicialmente, Knowles (2009, p. 75) considerasse a pedagogia uma antítese da andragogia, com estudos e testes do modelo andragógico, surgiram diversas críticas que emitiram a eficácia dos modelos em determinadas situações e, em outras, os resultados não surtiram os efeitos desejados, levando os pesquisadores andragógicos a acreditarem que “[...] na prática é que os educadores agora têm a responsabilidade de verificar quais hipóteses são realistas em determinada situação”, ou seja, em determinados momentos, a hipótese pedagógica pode ser adequada ao objetivo de aprendizagem.

No entendimento de De Aquino (2007, p. 11), a andragogia

[...] apresenta-se, atualmente, como uma alternativa à pedagogia e refere-se à educação centrada no aprendiz para pessoas de todas as idades. No modelo andragógico de aprendizagem, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno, o que cria um alinhamento entre essa abordagem e a maioria dos adultos, que busca independência e responsabilidade por aquilo que julga ser importante.

O mesmo autor retratou o contínuo pedagógico-andragógico, ao explicitar que apesar de estarem em posições extremas – pois enquanto a pedagogia prevê uma aprendizagem direcionada, a andragogia aborda a aprendizagem facilitada –, é pertinente que “professores e organizações educacionais sejam capazes de se mover ao longo desse intervalo e encontrar a combinação correta entre as duas abordagens” (DE AQUINO, 2007, p. 13).

Nesse contínuo pedagógico-andragógico, devem ser encarados os seguintes fatores: o nível de desenvolvimento intelectual do aprendiz; as experiências educacionais anteriores dos estudantes; os estilos de aprendizagem; os objetivos educacionais; o ambiente educacional; e o ambiente externo.

Por isso, a teoria andragógica servirá de subsídio para esse estudo, por trazer especificidades da aprendizagem do jovem e do adulto. À vista disso, a andragogia busca

compreender o sujeito adulto nos componentes psicológico, biológico e social, além de promover o aprendizado por meio da experiência, possibilitando que a vivência do estudante estimule e transforme o conteúdo.

Na andragogia, o aprendiz é tido como um sujeito autônomo, dotado de inteligência, consciência, experiência de vida e motivação interna. Assim, a aprendizagem é pautada no modelo de processo, posto que “[...] se ocupa da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidades” (KNOWLES, 2009, p. 122).

Com efeito, seguem alguns elementos pertinentes a esse modelo, quais sejam: preparar o aprendiz; estabelecer um clima que o leve à aprendizagem; criar mecanismos para o planejamento mútuo; diagnosticar as necessidades de aprendizagem; formular os objetivos do conteúdo que atenderão a essas necessidades; desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem; conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; avaliar os resultados da aprendizagem; e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem.

Ao contrário do modelo de conteúdo, segundo o qual o professor decide os conhecimentos a serem transmitidos antecipadamente, organizam-se os conteúdos em uma sequência lógica, selecionando os instrumentos e as atividades a serem utilizados e, posteriormente, executando-os, sem uma reflexão prévia com os aprendizes, considerando suas reais necessidades e interesses.

No âmbito da educação de adultos, para a implantação de uma aprendizagem facilitada, centrada no estudante e, portanto, andragógica, de acordo com Knowles (2009, p. 71), deve-se focar em “[...] técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes [...]” Logo, destaca-se a abordagem experiencial de aprendizagem, tendo como referência David Kolb, que define o processo de aprendizagem como a interação entre conteúdo e experiência, em um processo de transformação mútuo que, articulado com a andragogia, subsidia a prática pedagógica do professor que atua na EJA.

David Kolb nasceu em 1939 e fundou, em 1980, o Sistema de Aprendizagem Baseado na Experiência (Experience Based Learning Systems - EBLS), no qual busca aprofundar e avançar na pesquisa e prática em aprendizagem experiencial. Atualmente, é professor emérito de Comportamento Organizacional no Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, bacharel em psicologia, filosofia e religião na Knox College, mestre em 1964 e doutor em 1967, em psicologia social, com concentração em personalidade em pesquisa, pela Universidade de Harvard.

Durante sua trajetória, recebeu vários prêmios de reconhecimento de pesquisa e quatro graus *honoris causa*, a saber: em 1996 – Dr. of Humane Letters, *honoris causa*, SUNY Empire State College; em 1994 – Dr. of Letters, *honoris causa*, Franklin University; em 1988 – Ph.D., *honoris causa*, International Management Centre, Buckingham U.K.; em 1984 – Sc.D., *honoris causa*, University of New Hampshire, School for Lifelong Learning. Possui várias publicações sobre a sua teoria, mas a principal delas foi em 1984, com a obra *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, onde expõe seu modelo de aprendizagem, com base no ciclo de aprendizagem experiencial e nos estilos de aprendizagem, tendo sua segunda edição em 2014, com ampliações teóricas a partir do desenvolvimento de seus estudos.

A função da Teoria Experiencial de aprendizagem é “[...] explicar como a experiência se transforma em aprendizado e conhecimento” (KOLB, 2014, p. 21, tradução nossa). Nesse ensino, a experiência é questionada, refletida criticamente e extraídas as lições corretas mediante as consequências de suas ações, ou seja, ao refletir sobre a experiência, deve-se extrair o significado das ações e usá-lo em experiências futuras, envolvendo situações e o agir nelas em constate processo de mudança.

Para mais, considera a experiência como uma grande e libertadora descoberta humana, sendo pela individualidade que o homem acrescenta e contribui com a natureza, por meio da adaptação. É nesse processo que ocorre a aprendizagem, de forma que o homem não apenas reage ao meio físico e social, mas também cria e dá formatos diferentes a ele.

Kolb (2014) aludiu ao fato de que, ao construir um padrão de aprendizagem experiencial, suas raízes epistemológicas estão fincadas na pesquisa-ação – fundamentando-se na filosofia pragmatista de John Dewey (1859-1952), precipuamente em seus pressupostos sobre a experiência –, na psicologia social de Kurt Lewin (1890-1947) e em seus trabalhos sobre dinâmica de grupo e metodologia da pesquisa-ação, a partir da resolução de problemas – e na psicologia cognitiva de Jean Piaget (1896-1980). Reúne as três perspectivas teóricas de Lewin, Dewey e Piaget com uma única expectativa: propor a teoria de aprendizagem experiencial e caracterizada por proposições comuns às suas três bases teóricas originárias.

Com o desenvolvimento de suas pesquisas sobre como aprender com a experiência, o autor incluiu mais seis estudiosos que passaram a influenciar sua teoria, entre os quais, William James (1841-1910) e seus estudos sobre o papel da atenção na experiência consciente; Carl Rogers (1902-1987), que contribuiu em três aspectos básicos, ao focar a experiência no processo de mudança, propor o respeito e a valorização do indivíduo nas relações, e desenvolver sua capacidade de autorrealização; Paulo Freire (1921-1997), com sua

teoria da experiência de nomeação em um diálogo entre iguais; Lev Vygotsky (1896-1934), com o construtivismo social, que prevê a aprendizagem como processo de transição do âmbito interpessoal para o intrapessoal, explicado, sobretudo, pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e das relações do indivíduo em seu contexto histórico, cultural e social; Carl Jung (1875-1961), com o conceito de individuação; e Mary Parker Follett (1868-1933), com a teoria circular do poder.

Em sua tese, Kolb atribuiu a centralidade ao papel da experiência no processo de ensino e aprendizagem, cuja natureza integradora combina com os estágios do Ciclo de Aprendizagem Experiencial: Experiência/Experiência Concreta (EC), Percepção/Observação Reflexiva (OR), Cognição/Conceitualização Abstrata (CA) e Comportamento/Experimentação Ativa (EA).

Portanto, o objetivo da Teoria Experiencial é explicar como a experiência se transforma em aprendizado e conhecimento, no sentido de contestá-la por uma reflexão crítica e identificar as aprendizagens corretas a partir das ações vivenciadas. A experiência é incluída em todos os modos da aprendizagem experiencial, onde os passos com a experiência concreta e conceitualização abstrata buscam a compreensão desta, e os momentos de observação reflexiva e de experimentação ativa implicam uma experiência transformadora.

Para Kolb (2014), a aprendizagem é um processo contínuo, assentado na experiência que requer a resolução de conflitos no processo de adaptação do homem ao mundo, de forma transacional entre a pessoa e o seu meio, com vistas à construção do conhecimento. Vislumbrar a aprendizagem como processo e não como produto envolve reconhecer a flexibilidade e variabilidade do pensamento em constante mudança pela experiência. Nesse transcurso, a expectativa e a violação destas contribuem para o ato educativo, uma vez que podem trazer novas ideias, integrando, modificando ou substituindo propostas antigas na construção do conhecimento.

Essas relações revelam a sua natureza de tensão e conflitos que, para Kolb, indicam confronto entre os quatro estágios de aprendizagem: Experiência Concreta – EC (Concrete Experience – CE); Observação Reflexiva – OR (Reflective Observation - RO), Conceitualização Abstrata – CA (Abstract Conceptualization – AC) e experimentação ativa – EA (Active Experimentation – AE). Estes, por sua vez, requerem quatro habilidades a serem adquiridas pelos estudantes, de modo que sejam capazes de

[...] se envolver plenamente, abertamente e sem viés em novas experiências (CE). Eles devem ser capazes de refletir e observar suas experiências de

muitas perspectivas (RO). Eles devem ser capazes de criar conceitos que integram suas observações em teorias logicamente sólidas (AC), e devem ser capazes de usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (AE) (KOLB, 2014, p. 42, tradução nossa).

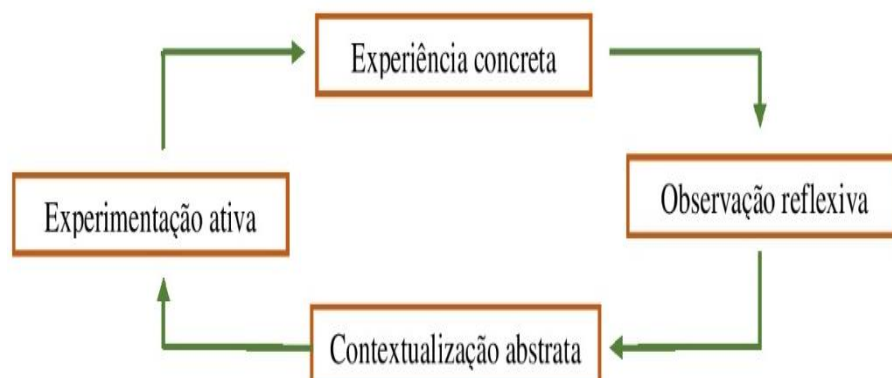
O susodito autor salientou que nos estágios de aprendizagem descritos, há duas dimensões primárias dialeticamente relacionadas, quais sejam apreender a experiência e transformá-la. A primeira representa os extremos da experimentação concreta e a conceitualização abstrata, enquanto a segunda, os inerentes à experimentação ativa e à observação reflexiva, variando a aprendizagem nos movimentos do sujeito entre ator e observador.

O ideal para o processo de aprendizagem que promova o estágio mais elevado de desenvolvimento é que haja uma integração pós-conflito em uma síntese criativa entre os quatro modos adaptativos. Nesse bojo, a aprendizagem corresponde a um processo de adaptação do homem ao seu ambiente físico e social, continuamente e ao longo da vida.

Nesse contexto, a relação entre a pessoa e o ambiente deve ser transacional, dada entre as condições subjetivas e objetivas, de modo que ao se relacionarem, ambas sejam alteradas. O resultado desse movimento é o conhecimento, por intermédio de seus processos de criação, que podem ser sociais e pessoais, estabelecidos por meio da aprendizagem.

Para Knowles (2009), a partir da análise da relação entre aprendizagem e conhecimento, e uma investigação epistemológica e psicológica, Kolb apresentou como modelo prático da aprendizagem experiencial o ciclo de aprendizagem distribuída nos quatro estágios, partindo da experiência concreta, seguido pela observação e reflexão, formação de conceitos abstratos, generalização e tese das implicações de novos conceitos a novas situações (Figura 3).

Figura 3 – Ciclo de Kolb



Fonte: De Aquino (2007, p. 27).

Os estágios expostos na Figura 3 são dilucidados da seguinte forma: a EC seleciona um tema que faz parte da vivência dos estudantes; a OR pressupõe pensar de forma crítica sobre a experiência vivenciada; a CA relaciona a experiência dos estudantes com os conceitos teóricos, e, por fim, a EA corresponde à aplicação desses conhecimentos a novas situações da realidade, já que, “[...] a vivência estimula a reflexão que, por sua vez, leva à construção de um arcabouço pessoal de competências que poderão ser úteis para a solução de problemas que se apresentam na vida pessoal e/ou profissional dos aprendizes.” (DE AQUINO, 2007, p. 28).

Para cada combinação dos estágios, Kolb definiu um estilo de aprendizagem, que são quatro: convergente para a combinação entre conceitualização abstrata e a experimentação ativa; divergente para a combinação entre experiência concreta e observação reflexiva; assimilação para a combinação entre conceitualização abstrata e observação reflexiva; e acomodação para a combinação entre experimentação ativa e experiência concreta.

Nesse diapasão, Knowles (2009, p. 214) acrescentou que “o modelo de Kolb (1984) trouxe contribuição significativa para a literatura de aprendizagem experiencial ao (1) fornecer uma base teórica para a pesquisa sobre aprendizagem experiencial e (2) fornecer um modelo prático para a prática da aprendizagem experiencial.” À vista disso, a andragogia e Teoria Experiencial de Kolb respaldam o presente estudo, como pressupostos teóricos preponderantes em trabalhos quem embasam a aprendizagem do jovem e do adulto, norteados os princípios formativos em interação com a realidade.

Assim, permitem refletir tanto a prática pedagógica dos professores quanto construir estratégias de ensino e aprendizagem, enquanto alternativas para a melhoria no trabalho pedagógico desses profissionais, com repercussão positiva na aprendizagem do jovem e do adulto.

É válido notar que a aprendizagem desse sujeito é o núcleo principal na EJA e, por essa razão, visando a absorver esse universo, promover-se-á uma discussão acerca da escolarização do jovem e do adulto, a partir do conceito de educação, considerando as configurações, as intenções da escola, o movimento a favor de uma educação popular e transformadora diante do quadro de exclusão social – uma educação escolar sistematizada na proposta da EJA, destinada a esse público, especificamente.

2.2 Educação escolarizada de pessoas jovens e adultas: enfoque histórico e social

O decurso da socialização humana, construído historicamente, subentende o processo de aprendizagem por intermédio da educação, a qual perpassa a relação entre as pessoas, que se transformam em agentes educativos. Nesses termos, a educação diária, cotidiana, está misturada com a vida. Ela não é imposta, posto que o saber de cada um é legitimado nas trocas sociais, diante de situações socializadoras. Por essa razão, torna-se pertinente discutir preliminarmente a educação baseada em sua concepção e seu contexto social.

Durkheim (2014) afiançou que em cada um de nós existem dois seres, o individual e o social que, apesar de serem inseparáveis, são distintos. Desse modo, a educação é responsável por constituir o ser social, que abrange a coletividade com moralidades, linguagens, religiões e ciência, na busca de um ideal humano.

Na presença de tantas situações coletivas, onde o trabalho social demanda um conhecimento qualificado de forma que a educação vira ensino, definindo o saber e os usuários deste para além das fronteiras experienciadas no dia a dia, onde todos têm acesso a diferentes saberes, mais especificamente conhecem sua especialização e diferenciação.

Na Grécia antiga, a *paideia* consistia na plena formação do homem, ultrapassando o objetivo de ensinar ofícios, onde se treinava a liberdade e a nobreza, preparando-o para a vida na *polis*, que se iniciava a partir dos sete anos, com a missão de conservar e reproduzir o modelo de adulto educado. Nessa ótica, a educação romana alicerçou e instituiu o ensino elementar, secundário e superior, com duas vertentes: a oficina de trabalho para os filhos dos escravos, servos e trabalhadores; e a escola livresca para os filhos dos senhores.

Nesse sentido, a educação, em seus moldes iniciais, aperfeiçoava o cidadão e instruía o servidor, no sentido de que “[...] estabelece a diferença entre a instrução capacitadora de animais e de seres humanos destinados ao exercício técnico do trabalho produtivo *versus* a educação formadora de atores culturais destinados ao exercício ético, retórico, poético e político [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 53).

Esse padrão foi introduzido por iniciativa particular e, posteriormente, no formato de escola pública, sendo disseminado a partir do século IV (d.C.) por todo o Império Romano, na Europa, na Ásia e no norte da África, instaurando entre os povos conquistados a vontade e uma visão de mundo conquistadora (BRANDÃO, 1986). A estrutura de educação aprimorada pelos romanos é a base da herança educacional conservada até hoje.

Mesmo após séculos, torna-se profícuo discutir a educação quanto ao conceito, à função, à responsabilidade e ao ambiente formador. O lugar da educação no contexto social

presume criar, manter ou transformar o mundo, pois diz respeito a projetos que contemplam propostas e processos de criação de pessoas, e estes podem conter objetivos diferenciados.

Para Freire (1979), em uma sociedade de classe, como a brasileira, toda educação é classista, por estar a serviço dos mais favorecidos, resultando em uma pedagogia para as classes dominantes e outra para as oprimidas, sustentada por um humanismo idealista – pautado pelas escolas particulares e religiosas – e outro tecnológico – que contempla métodos e técnicas em uma educação despolitizada para a grande massa da população.

Nesses termos, Brandão (2002, p. 131) sancionou que a educação é uma escolha: escolha de sentidos, destinos e modos que são previstos para a vida humana, sendo “[...] a seu modo e em seus limites e finalidades, um fator muito importante no trabalho social de definição de rumos e de recriação de pessoas e projetos.” Sendo assim, a escola ensina os conhecimentos sistematizados cientificamente, além de associá-los a uma formação ética e política, sendo, ainda, uma instituição social determinada por forças de interesses políticos e econômicos.

Diante desses jogos de interesses e da hegemonia classista nos contextos educativos, os quais determinam os projetos educacionais que serão, de fato, realizados, destaca-se, no Brasil, o surgimento da educação popular, que ocorreu de forma longa, fecunda e com diversas experiências, vinculando educação, prática política e ação cultural. Consoante Brandão (2002), esse movimento construiu seu processo indentitário em cinco momentos.

O primeiro correspondente ao fim do século XIX e início do século XX, quando surgiram, nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, escolas com vocação anarquista e comunista, destinadas a trabalhadores adultos e aos seus filhos, criadas por sindicatos ou por grêmios de operários que visavam ao saber da classe operária, e contavam com a participação de professores e intelectuais engajados voluntariamente à criação cultural desse segmento, tornando-se uma fonte alternativa de educação.

Posteriormente, especificamente nos anos de 1920, entabulou-se o movimento de luta pela escola pública, gratuita e laica, por intermédio dos comitês pró-liberdade de consciência, com a finalidade de democratização da educação, caracterizando o segundo momento.

O terceiro momento ocorreu nos anos de 1960, com foco na figura de Paulo Freire e em iniciativas verificadas nos centros populares de cultura e nos movimentos de cultura popular, que promoveram processos interativos com base pedagógica, fundamentados na cultura pensada e vivida pelo povo, os quais afirmavam esta levaria a uma prática libertadora, transformando consciências de pessoas e grupos sociais, precipuamente por reconhecer e

evidenciar o sentido político do trabalho pedagógico e de suas escolhas a partir de uma visão de mundo e de destino.

Essa proposta teve como linde referencial a experiência de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963, que alfabetizou 300 estudantes em 40 horas, durante 3 meses, sob o comando de Paulo Freire, o que resultou em um projeto que foi ampliado para todo o Brasil, onde “[...] Paulo Freire assumiu o cargo de coordenador do então criado Programa Nacional de Alfabetização, a partir do qual, utilizando seu método, pretendia alfabetizar 5 milhões de adultos em mais de 20 mil círculos de cultura em todo país.” (SECRETARIA-GERAL, 2014, p. 5).

Com o golpe militar, em 1964, o projeto foi interrompido, juntamente com o processo de democratização do Brasil, e Paulo Freire, preso e exilado. Apesar da descontinuidade, a experiência de Angicos “não é apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil; é um marco em favor da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista” (GADOTTI, 2013, p. 48).

Pode-se ratificar que a educação popular defende a educação para todos, com a inclusão dos sujeitos que estão à sua margem. Nesse ensejo, considera as condições de classe, a visão de mundo das classes populares, aprende com elas, escuta, dialoga, tendo como espaço o círculo de cultura, de modo a promover transformações sociais efetivas.

O quarto momento remete à continuidade do terceiro, pois diz respeito ao alcance da educação popular, tendo em vista a incorporação de seu ideário e suas práticas por diversos movimentos que abordam, por exemplo, direitos humanos, meio ambiente, cultura, etnia, gênero, pesquisa participante, entre outros. Tais ações, frente às lutas populares, engrandecem o educador popular no próprio movimento social – independentemente de estarem ou não atuando em salas de aula –, visando à promoção de um sujeito crítico, livre e participativo.

O quinto momento traduz a expressão “governo popular”, devido à ascensão de partidos contrários ao regime militar em algumas prefeituras, originando possibilidades reais de experiências com projetos educacionais governamentais organizados em consonância com os pressupostos da educação popular.

Nessa conjuntura de evidências e necessária valorização da educação popular enquanto processo de conscientização libertadora de pessoas e grupos sociais oprimidos por determinismos da classe dominante, desde as suas primeiras iniciativas, a EJA, que atua com a escolarização sistematizada realizada nas instituições de ensino, aponta para esse resgate educacional da grande maioria da população que não teve acesso à escola ou que a abandonou por razões diversas.

A EJA tem um longo percurso no Brasil, onde lançou um conjunto de práticas educativas realizada pelos jesuítas desde o período colonial, destinadas a diferentes grupos de trabalhadores, com a finalidade de catequização e alfabetização, sobretudo de indígenas. Após a expulsão dos jesuítas, a população negra e indígena foi excluída das iniciativas educacionais, que ficaram restritas aos filhos de colonizadores, sendo marcadas pelo monopólio das classes dominantes – que abarcavam uma minoria da população brasileira.

Apesar de as primeiras iniciativas para a educação de adultos terem emergido no período colonial, concomitantemente com a educação elementar – pois ao educar as crianças, os jesuítas também educavam os pais destas, por meio do idioma português – no Império, as atividades econômicas não exigiam escolaridade da população composta por portugueses e seus descendentes, e os escravos. Sinais de mudança nesse cenário surgiram apenas quando “o surto de progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias [...] Mas, na verdade, somente a partir da revolução de 30 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação” (PAIVA, 2003, p. 193).

Nesse contexto de escolarização tardia, mormente quanto à educação de adultos, enfatiza-se o fenômeno do analfabetismo, uma realidade ainda preocupante em nível nacional, tendo vista seus índices alarmantes que, apesar de estarem diminuído, persistem. Para melhor visibilidade de seus percentuais, Ferraro (2002) demonstrou os dados do analfabetismo no Brasil ao longo de 130 anos, desde o primeiro Censo, realizado em 1872, com a população de 5 anos ou mais, chegando a 82,3% de analfabetos. Porém, somente em 1920, até o último levantamento, em 2010, esse índice incluiu a população de 15 anos ou mais (Tabela 1).

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil (1920 – 2010)

Ano do Censo	População de 15 anos ou mais		
	Não alfabetizada		
	Total	Nº	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6
2010	145.385.000	14.105.000	9,7

Fonte: adaptado pela autora a partir de Ferraro (2002, p. 34) e IBGE (2010).

Nota-se na Tabela 1, que em um intervalo de 20, entre 1920 a 1940, esse índice baixou nove pontos percentuais, enquanto que nos vinte anos seguintes, essa redução foi de 16,3 pontos percentuais. Nesse viés, concebe-se que apesar de a população com 15 anos ou mais ter sido incluída no Censo brasileiro a partir de 1920, foi somente no Censo de 1940 que começaram as discussões sobre a educação de adultos, no formato de ensino supletivo.

Segundo Paiva (2003, p. 187), “inicia-se a polêmica entre os que acreditavam ser mais razoável solucionar o problema do analfabetismo através da maior ampliação das redes de ensino elementar comum e os que solicitavam medidas de efeitos mais a curto prazo, enfatizando a necessidade de programas.”

Para Moura (2003, p. 35), na década de 1930, o Brasil passava por um forte sentimento nacionalista, quando só tinha direito ao voto quem era alfabetizado, logo, esse contingente de analfabetos “não tinha o direito de exercer sua cidadania.” Contudo, surgiram diversos movimentos “reivindicando a criação de escolas e a universalização do ensino fundamental.” Outro fator que contribuiu para se contemplar esse público foi o processo de industrialização, atividade econômica que exigia do trabalhador uma escolaridade mínima.

Nessa efervescência política a favor da democracia e na busca de garantia de direitos e promoção da cidadania e inclusão social, afloraram diferentes propostas em nível nacional, entre campanhas, movimentos e programas com moldes que se propagaram até os dias atuais, com vistas a erradicar o analfabetismo (Quadro 5).

Quadro 5 – Propostas para erradicação do analfabetismo

ANO DE IMPLANTAÇÃO	PROPOSTAS PARA ERRADICAR O ANALFABETISMO
1947	Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA)
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)
1961	Movimento de Educação de Base (MEB)
1964	Programa Nacional de Alfabetização (PNA) - Método Paulo Freire
1968	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
1985	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Educar
1990	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)
1993	Declaração Mundial de Educação para Todos
1993	Plano Decenal de Educação para Todos
1997	Programa de Alfabetização Solidária (PAS)
2003	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Brant et al. (2000) e Brasil (2016c).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi considerada a primeira iniciativa em nível nacional no sentido de promover políticas públicas em prol da instrução e adultos no Brasil, a partir da estruturação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos do MEC (UNESCO, 2008). Sua diretriz voltava-se a aspectos qualitativos, no âmbito da aprendizagem e continuidade do ensino, e quantitativos, de modo a se estender por todo território nacional, predominando apenas o quantitativo, de acordo com Paiva (2003). O objetivo da campanha era promover a integração social e incluir pessoas com melhor formação no mercado de trabalho, a fim de participarem e impulsionarem o processo de desenvolvimento do país.

Uma vez que a maior parte da população analfabeta estava no meio rural, a CEAA pretendia alcançá-la. Não obstante, apesar de contribuir para a diminuição do número de analfabetos, esse quantitativo não foi significativo, pois além de se restringir à mera alfabetização, não houve continuidade para consolidar o processo (PAIVA, 2003). Outro grande problema apontado pela autora, que concorreu para o declínio da CEAA, foi o valor irrisório pago aos professores que, além de serem leigos, sem qualquer preparação para o exercício, conviviam com outras dificuldades, como iluminação, aquisição de material, desorganização, informações fictícias por falta de fiscalização. Enfim, todo esse cenário coadjuvou o declínio da campanha, fortalecendo os antigos sistemas supletivos e instigando discussões sobre novas alternativas para a diminuição do analfabetismo.

Na verdade, Moura (2003, p. 31) afirmou que o quadro educacional não sofreu mudanças expressivas até o fim do período republicano (1889-1964), que manteve “[...] alto o percentual da população adulta analfabeta, ficando evidente que a educação do povo não sofreu grandes avanços.” Naquele período, os adultos analfabetos eram considerados incapazes de pensar, provocando situações de exclusão e preconceito, impedindo, inclusive, que a pessoa de poucas posses e analfabeta tivesse direito ao voto (STRELHOW, 2010).

Com a mudança econômica brasileira, que progrediu do sistema agrário para o investimento no setor industrial, era necessária uma população adulta atuante nesse setor, e a educação seria o caminho para o desenvolvimento, conforme recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Para tanto, foram criados programas de alfabetização, com previsão de ensino supletivo na Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946.

Todavia, tratava-se de experiências isoladas, sem grande repercussão e com métodos iguais aos desenvolvidos com crianças, acarretando uma separação entre a educação escolar e a vida real (GADOTTI, 2013).

Nos anos de 1950, com a realização do II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, mais precisamente em 1958, elevaram-se mobilizações que originaram a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), suspensa em 1963, devido a contenções orçamentárias (PAIVA, 2003). Destarte, o pouco material que disponibilizavam era inadequado aos adultos e não contemplava as diferenças regionais – fatores que levaram ao encerramento da campanha (UNESCO, 2008).

Essa educação descontextualizada e fragmentada foi denominada por Paulo Freire (1987) de *educação bancária*, onde o professor era a autoridade máxima que depositava nos educandos conteúdos desconectados da realidade, de cunho repetitivo e com vistas à memorização mecânica. Assim, “[...] educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p. 33).

As ideias de Paulo Freire foram difundidas no II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos e atraíram muitos seguidores de diferentes segmentos (educadores, estudantes, intelectuais, líderes comunitários etc.), os quais lutavam por uma educação de adultos conscientizada (MOURA, 2003). Nesse contexto, a ideia de analfabeto sob uma visão preconceituosa, que o considerava “marginal e incapaz” (PAIVA, 2003, p. 212), limitando a sua atuação social, avançou para a percepção de um cidadão que deve ser esclarecido sobre o seu potencial transformador na sociedade, promovendo uma educação de adultos “[...] entendida como libertadora e funcional, um espaço de difusão de ideias” (MOURA, 2003, p. 43).

Por seu turno, Freire (1979) configurava a educação como um ato político, enraizado no homem que está em busca constante de ser mais, por isso se educa, sendo sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Essa procura deve ser esperançosa e promovida em conjunto com os outros, pois o homem está no mundo e com o mundo, e deve compreender sua realidade, levantar suas hipóteses e procurar soluções. Esse entendimento teórico modificou as concepções e influenciou diferentes práticas educativas na EJA.

Nessa perspectiva, a partir da consciência do inacabamento do ser humano, no sentido de ser um ser inconcluso, com busca permanente, a educação ao longo da vida consubstancia o espaço da EJA como um processo perene de educação e aprendizagem. Contribuindo com essa discussão, Lima (2016, p. 24) relevou que o objetivo da educação de adultos e ao longo da vida é “[...] possibilitar a transformação dos seres humanos em sujeitos da história, participantes livres, ativos e responsáveis, agindo individualmente e coletivamente no processo de ‘refazer o mundo.’”

Atendendo a uma carta proposta na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, o governo federal financiou o Movimento de Educação de Base (MEB), em convênio entre MEC e CNBB, para atuar na erradicação do analfabetismo nas regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O MEB adotou o método de alfabetização proposto por Paulo Freire a partir de uma compreensão das ideias ético-políticas da educação (UNESCO, 2008).

A proposta de Freire para a alfabetização consistia em uma análise, por parte do educador, da realidade e linguagem vivenciadas pelos educandos, selecionando nesse universo as palavras geradoras que possibilitassem uma variedade de formas silábicas, além de significado social. Essas palavras serviriam de base para o estudo da leitura e da escrita. Todo esse processo incluía um momento de reflexão sobre a atuação de cada um na sociedade, enquanto sujeito de conhecimento. Vale sobrelevar que Paulo Freire reputa a educação como prática de liberdade e possibilidade de mudança, onde o sujeito dotado de conhecimento deve ser reconhecido e valorizado como ponto de partida para a transformação social.

A experiência em Angicos – RN, em 1963, realizada com recursos do Estado, facultando a Paulo Freire e à sua equipe alfabetizar em 40 horas 70% de uma turma com 380 estudantes, foi considerada exitosa, dado o curto espaço de tempo de execução, pois além de ensinar a ler e escrever, promovia a conscientização política. Vale frisar que na última hora-aula ministrada, o presidente do Brasil à época, João Goulart, estava presente e foi quem a lecionou, oportunidade em que recebeu de um estudante carta com a seguinte frase: “Agora mesmo não sou maça sou povo e posso exigi meus direitos” (GERHARDT, 1983, p. 28).

O sucesso em Angicos-RN, fulgurou a educação de adultos no Brasil e ampliou sua popularidade por todo o país, abrindo novas possibilidades para promover a participação social de uma grande parcela marginalizada da sociedade. Conseqüentemente, Paulo Freire foi designado, mediante portaria ministerial, para presidir a Comissão de Cultura Popular no MEC, passando a instituir o Programa Nacional de Alfabetização com a adoção de seu método (MOURA, 2003).

No entanto, antes mesmo de ser implementado, o PNA foi extinto, em virtude da instalação da ditadura, em 1964, posto que representava um “perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista” (PAIVA, 2003, p. 287). A repressão dirigia-se não apenas ao programa e ao método a ele vinculado, mas também aos seus promotores, que foram cassados, presos e exilados, a exemplo de Paulo Freire.

O analfabetismo continuava sendo apontado como um entrave ao progresso, ao tempo em que o governo precisava dar uma resposta à sociedade. Foi então que, em 1967, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com a tarefa de promover a alfabetização funcional, “que deveria visar à valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho)” (PAIVA, 2003, p. 321).

Corroborando Moura (2003, p. 50), o MOBRAL adotava uma metodologia que “incorporava alguns aspectos da proposta de Paulo Freire, como o uso de palavras geradoras advindas da experiência dos estudantes, abolindo seu sentido principal: o caráter de conscientização e transformação a realidade.” Com a extinção do referido movimento, em 1985, no período de transição do regime militar para o democrático, foi inaugurada a Fundação Educar, que se limitou a ser apenas um órgão de apoio técnico e financeiro, sendo extinta em 1990.

Assim, o marco para a EJA consolidou-se com a Constituição Federal, promulgada em 1988, a qual garante o direito à EJA e o fixa dever do Estado de promover o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos. E vai além: trata do acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo, ou seja, inerente a todos os sujeitos independente de idade, classe social, cultura ou etnia (BRASIL, 1988).

Tais medidas foram reforçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, ao qualificar a EJA como modalidade de ensino, regulamentada pela Resolução CNB/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Diante das novas configurações legais na EJA, Arroyo (2006, p. 25) chamou a atenção para a importância conceitual na mudança de paradigma enquanto modalidade de ensino na organização da educação básica, pois “[...] de acordo com a nova LDB, o “E” da EJA é educação. Mas o “E” de fundamental e médio é de ensino, e não de educação. Não são descuidos, mas concepções demasiado sérias. Mudam o sentido.”

Para o susodito autor, a concepção de ensino é restrita e limita-se a transmitir o conhecimento já estabelecido sem uma necessária reflexão crítica; já a concepção de educação traz uma articulação com os conhecimentos científicos que vai além da simples exposição mecânica, mas leva a um forte projeto de emancipação humana.

Nesse sentido, o Brasil assumiu compromissos em âmbito internacional, ao assinar a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, nos anos de 1990, elencando-se como meta a redução em 50% dos níveis de analfabetismo (UNESCO, 2008).

Na década de 1990, o MEC manteve participação indireta nos programas da educação básica de jovens e adultos, ao contrário de “[...] outros ministérios e organismos federais que ingressam nesse campo” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 37). Nesse âmbito, avultaram-se três programas federais implementados a partir de 1995, quais sejam o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o Programa Alfabetização Solidária (PAS), e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PLANFOR, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR-MTB), teve início em 1996, com a oferta de cursos rápidos para a população com baixa escolaridade. Já o PAS foi coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, implementado em 1997. Este programa contava com um conceito estreito de alfabetização, não assegurando continuidade de estudos, recorrendo a educadores leigos e não incidindo sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo. Já o PRONERA foi pensado com o fito de alfabetizar os trabalhadores rurais, sendo coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), com início a partir de 1998.

Sobre os supracitados programas, Soares (2001, p. 206) mencionou que “[...] são programas e projetos de extensão nacional sem uma articulação na esfera federal que contribua para uma ação conjunta que evite a duplicidade de papéis.” Verifica-se, então, que esse tipo de política continha um caráter assistencialista e provisório, tendo em vista a execução de programas por órgãos cujo foco não era a educação, ao invés de instituir políticas públicas consistentes e efetivas do órgão competente, vinculadas aos poderes federal, estadual e municipal e articuladas por eles, a fim de atender às necessidades dos sujeitos da EJA.

Em 2003, com a mudança de governo, foi produzido o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que pretendia alfabetizar 20 milhões de pessoas em quatro anos, com o propósito de eliminar o analfabetismo com recursos garantidos e estabelecidos anualmente. Mais do que um programa, o PBA incluía em sua agenda uma ampliação de oferta de salas de aula para a alfabetização, mediante “[...] um sistema de monitoramento e avaliação para chegar aos mais recônditos lugares e atua na perspectiva da inclusão social para o enfrentamento das desigualdades que persistem na sociedade brasileira” (BRASIL, 2016c, p. 44-45).

Inicialmente, o PBA contava, em sua maioria, com a participação de Organizações não Governamentais (ONGs), garantindo atendimento a 5,3 milhões de estudantes até 2005. Com a continuidade do programa, passou-se a observar a participação mais efetiva de Estados, municípios e universidades, de modo que em 2007, não havia mais participação de ONGs. A

partir do conceito de alfabetização que visa à continuidade de escolarização para consolidar esse processo, ele passou a ser visto como porta de entrada desses estudantes, ou seja, como linha de chegada para a continuidade dos estudos (BRASIL, 2016c).

Desde então, despontaram conquistas de políticas que beneficiavam essa parcela da população. A título de exemplo, em 2004, foi criada a SECAD, atualmente Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC, com a intenção de gerenciar o programa, administrar e formular políticas. A EJA é englobada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), linde inescusável na promoção da oferta de ensino e permanência desse estudante na escola. Em 2008, o PBA foi beneficiado com o Programa Nacional do Livro de Alfabetização (PNLA).

Por meio do Ministério da Saúde (MS), foi inaugurada a política intersetorial, Olhar Brasil, que fornecia óculos para os estudantes. Entretanto, apesar de todos os esforços, o programa ainda não tem obtido resultados condizentes com o financiamento. Por isso, o Brasil mantém altos índices de analfabetismo e o PBA permanece como programa de fluxo contínuo.

Nessa direção, enfatiza-se a Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, e a integração entre os poderes públicos para assegurarem, entre outras medidas, a erradicação do analfabetismo. Isso posto, o o PNE 2014/2020 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é um documento de extrema relevância, o qual ratifica o seu compromisso com os sujeitos atendidos na EJA, por meio da meta 9, que estipula: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015; e até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Portanto, nota-se que se trata de uma dívida histórica do Brasil com a sua população, gerada por graves desníveis sociais, situação de pobreza, baixa escolaridade, além de exclusão econômica e política. Nessa esfera, erradicar o analfabetismo é mais do que cumprir uma meta, é promover a inclusão social, a justiça, o respeito, a consciência democrática, enfim, é possibilitar um país de igualdade entre todos.

Tendo isso em vista, a EJA espelha um quadro de exclusão histórica, tanto social, cultural e econômica, quanto em nível de políticas públicas voltadas ao setor educacional, sobretudo na educação pública, cujas consequências mais graves repercutem o fracasso dos processos educativos desenvolvidos na maioria das escolas do país.

Baquero (2004) refere-se à EJA como consequência de precárias condições de vida da maioria da população, associadas a um sistema escolar para as classes trabalhadoras regido pela lógica da exclusão.

Por cúmulo, a qualidade da educação ofertada aos jovens e adultos está diretamente relacionada à formação de professores que atuam na EJA e às suas implicações na prática pedagógica, realizada no contexto escolar que, conseqüentemente, reverbera a aprendizagem desses sujeitos.

Nesse seguimento, discutir-se-ão esses aspectos no próximo item, a fim de possibilitar uma reflexão sobre o processo de formação desses profissionais, por intermédio de sua *práxis*, tendo em vista os aspectos macro, tangentes às políticas públicas, diante da defasagem educacional do público da EJA, patenteada pela baixa escolaridade da maioria da população economicamente ativa, e micro, ao se conceber a formação docente e a prática pedagógica como espaço real de observação, análise, atuação e reflexão do professor, estabelecendo um diálogo com o contexto concreto da escola.

2.3 Formação de educadores de pessoas jovens e adultas: fundamentação da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem

O compromisso social da EJA, enquanto modalidade de ensino, implica construir práticas e edificar relações com os jovens e adultos inseridos nos espaços escolares, de modo que estes possam reconhecer e garantir o direito à educação por meio de intervenções nas quais sejam tratados “[...] de forma especial, na compreensão de que eles possuem realidades específicas, trajetórias e necessidades que precisam ser consideradas ao se pensar em programas de educação para jovens e adultos” (ARAÚJO; JARDILINO, 2014, p. 182).

Nesse caso, a prática pedagógica dos professores que atuam com esses jovens e adultos, bem como a questão da formação desses professores, são elementos que merecem destaque na modalidade de EJA, haja vista que a formação simboliza um elemento significativo que pode promover mudanças no âmbito da prática docente e das instituições escolares (NÓVOA, 1995).

A respeito disso, Soares (2006, p. 127) propalou que “[...] para compreendermos o processo de formação dos educadores, não podemos nos deter somente na formação inicial. É necessário ampliarmos o olhar sobre a trajetória dos educadores[...].” Nesse horizonte, enfatiza-se a formação continuada como base para essa reflexão, imprimindo um desafio para

a instituição formadora, diante de seu comprometimento com a construção de saberes no âmbito da EJA, os quais devem ser revertidos para os interesses de seus sujeitos.

Por esse motivo, a formação continuada na EJA deve estar ancorada na reflexão crítica, de forma a fazer da própria prática objeto de análise, à luz do suporte teórico da andragogia e da Teoria Experiencial, insistindo na relação entre teoria e prática a fim de identificar pontos a serem melhorados e construir estratégias de intervenção que favoreçam a aprendizagem dos educandos jovens e adultos.

Aliás, Freire (1996, p. 39) acrescentou que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” Esse modo de formação oportuniza a profissionalidade docente, concebida como o processo de aquisição das competências relativas ao exercício da profissão.

Especificamente na EJA, diz respeito ao tornar-se professor que contribui efetivamente para essa modalidade de ensino, no sentido de adquirir habilidades, atitudes e comportamentos necessários para atuar com os sujeitos jovens e adultos, apropriando-se de metodologias e estratégias didáticas facilitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento desses educandos.

Na acepção de Imbernon (2010), a formação continuada deve ser vislumbrada sob uma perspectiva de formação no espaço de trabalho, por acreditar que esse ambiente condicionará as práticas formadoras. O autor pontuou, inclusive, a necessidade de analisar o contexto político-social antes de propor qualquer alternativa de formação, já que o desenvolvimento profissional e pessoal está inter-relacionado e ocorre em um contexto sociocultural, histórico, determinado.

Portanto, a formação do professor na modalidade EJA “[...] está estritamente relacionada à história de vida, pessoal e profissional, de cada um, ou seja, o jeito de ensinar e aprender depende do processo desenvolvido em seu percurso escolar” (CUNHA, 2012, p. 81).

Sobre essa questão, Arroyo (2006) aludiu à problemática da falta de contato dos professores da EJA, na fase da formação inicial, aos saberes relacionados às metodologias próprias dessa modalidade. Tal situação leva os profissionais que foram formados para atuar com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental a intervir, também, em salas de EJA, ainda que não tenham participado de discussões sobre as metodologia e estratégias de ensino que subsidiam a prática pedagógica para o trabalho com alunos jovens e adultos. Com isso, os docentes acabam reforçando a infantilização das práticas de EJA.

Na modalidade de EJA, grande parte dos professores não têm formação específica na graduação que reporte a esses sujeitos, daí porque a experiência diária no contexto da escola se torna a principal fonte de aprendizagem para sua prática pedagógica (COSTA, 2009).

À vista desses aspectos, a formação do educador da EJA deve estar em harmonia com o cotidiano da escola e respaldada em um processo de reflexão crítica, permitindo a ressignificação da prática docente. Trata-se de uma concepção que valoriza os saberes e as necessidades desse profissional, assim como os conhecimentos e as experiências dos alunos jovens e adultos.

Porém, “[...] para que esses saberes constituam um conhecimento com bases científicas, é preciso que sejam associados à reflexão” (ARAÚJO; JARDILINO, 2014, p. 159). Tal assertiva ilustra a inevitabilidade de os professores repensarem sobre suas concepções acerca da educação, do ensino e da aprendizagem, a fim de transformar sua prática pedagógica, considerando as novas exigências epistemológicas e peculiaridades do público que frequentam a EJA.

Nesse sentido, o contexto de vivência e discussão sobre teoria e prática em sala de aula, relações entre ensinar e aprender, são pressupostos básicos nos espaços de formação desenvolvidos na EJA. Com efeito, é preciso buscar a construção coletiva e transformadora por meio da “[...] criação de situações dialógicas da prática dentro de um processo de interlocução real envolvendo profissionais que atuam na EJA, em todos e níveis de ensino” (CUNHA, 2012, p. 81).

Reflexionar acerca do educador de EJA infere a possibilidade de dar voz a esse profissional, atentar para suas ideias sobre a sua prática, os sucessos alcançados e as dificuldades enfrentadas (BARCELOS, 2010). Desse modo, a formação em exercício, especialmente no que tange à EJA, contribui para a contemplação de diversas questões atinentes ao seu cotidiano. Para tanto, a formação em exercício tem a função de preparar o professor para atuar nesse contexto específico, por intermédio de experiências que garantem conhecimentos que norteiam o seu fazer pedagógico.

Essa pluralidade de sujeitos e diversidade de contextos em que se desenvolve a prática pedagógica dos professores da EJA requer uma formação continuada com vistas a cumprir a principal função social da EJA, qual seja a construção de práticas educativas comprometidas “[...] integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais” (BONFIM; VENTURA, 2015, p. 216).

Nessas circunstâncias, “[...] as experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social” (OLIVEIRA, 2005, p. 235). Logo, é precípua considerar que a educação é uma prática social e histórica, ligada intimamente à vida dos sujeitos envolvidos nessa prática.

Esse panorama reconhece o homem como um ser construído historicamente, um ser social, e a educação concorre para o processo de humanização, socialização e subjetivação/singularização, sendo “[...] o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas as gerações seguintes, continuando desse modo, o processo de criação da espécie” (CHARLOT, 2013, p. 169). Então, levando em consideração a importância da compreensão dos processos de produção e apropriação do saber, é que se propõe perscrutar o processo de formação docente na EJA com base na prática docente.

Para tanto, é apropriado atentar para elementos como a diversidade de contexto e de sujeitos que, nesse caso, é composta por jovens, adultos e idosos, cujo acesso a educação ultrapassa as barreiras da garantia de direitos e promove o “[...] empoderamento pessoal, social, econômico e político, bem como para que exerçam e ampliem seus direitos” (CAPUCHO, 2012, p. 64).

O professor que atua na EJA depara-se em seu cotidiano profissional com alunos que ficaram “[...] durante muito tempo sonhando com o momento de retornar à escola, alimentando o desejo e as expectativas de concluir algo que teve início na infância ou nem chegou a começar por falta de oportunidades” (MOURA, 2007, p. 57). Esse retorno demanda um trabalho de conquista, respeito, observação, encantamento.

Para Oliveira (2001, p. 16), os indivíduos que frequentam a EJA são jovens e adultos que têm um lugar social, devendo-se considerar três campos: “[...] a condição de ‘não crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.” Vale ressaltar que as características específicas do adulto se referem ao fato de que é dotado de uma experiência de vida mais longa, reflexão sobre si, sobre o mundo e sobre o outro, além de diferentes habilidades e dificuldades de aprendizagem.

Os fatores que influenciam a exclusão desses sujeitos da escola, somados às questões socioeconômicas, são confirmados pelos altos níveis de evasão e repetência nessa modalidade de ensino, “[...] que indicam falta de sintonia entre a escola e os estudantes que dela se servem” (OLIVEIRA, 2001, p. 20). Nesse universo, segundo a autora, a escola voltada para EJA caracteriza-se como um local de confronto de culturas, de singularidades, onde muitas

vezes os jovens e adultos são submetidos a um processo de conformismo quanto à situação em que se encontram.

De modo complementar, Barcelos (2010, p. 46) alertou para a “[...] urgência em repensarmos os papéis e/ou as funções para essa instituição tão importante chamada escola. Isto não só é urgente como é uma questão de prestação de contas a essa grande parcela da sociedade que teve negada.”

Ainda existem outras questões que interferem nesse contexto escolar, pois pensando a EJA como garantia do direito à educação de qualidade, embora com avanços significativos, persistem problemas a serem discutidos, os quais abrangem assuntos relevantes, como “[...] a alta rotatividade de professores (as) nas escolas, a fragilidade da formação inicial e continuada, excesso de estudantes em sala de aula, baixos salários e desigualdades sociais, acessibilidade, adaptação de materiais didáticos e pedagógicos” (CAPUCHO, 2012, p. 63).

Diante desses diferentes aspectos que dificultam o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico voltado às reais necessidades dos alunos jovens e adultos, ainda se convive com a falta de investimentos na ambiência adequada das salas de aula, na formação continuada dos professores e na implementação de pesquisas educacionais sobre a EJA. Vale ressaltar que a formação continuada deve ser consistente, com vistas a desencadear processos de reflexão sobre a prática docente de forma que os professores desenvolvam capacidades intelectuais necessárias para direcionar o seu fazer pedagógico.

Para uma perspectiva de mudança, é válido refletir sobre a prática com questionamentos reais que levem a propostas interventivas que provoquem a transformação da prática, para que esta seja efetivada coletivamente, reputando o que deve ser pensado e a planejado para o público de EJA, e o que se faz, de fato, na prática. Por essa razão, a EJA representa um ambiente fértil e indispensavelmente apto a mudanças. Para Freire (1987), deve-se buscar a *práxis* como processo de humanização em busca da prática da liberdade.

Por sua vez, Imbernón (2009) indicou a necessidade de transcender a barreira da transmissão de ensino e pensar no conhecimento como uma construção contínua, propondo modelos construídos a partir de expectativas e interesses dos professores, a fim de que estes se sintam integrantes do processo formativo e não meros executores de receitas prontas.

Nesse ensejo, Moura (2006) chamou atenção para a organização dos currículos de programas de formação docente, os quais devem oportunizar a teorização da prática e a criação de um contexto formativo no interior da escola.

É nesse cotidiano escolar que se fundam relações sob várias dimensões das práticas profissionais, na relação consigo mesmo e com seus pares. A escola torna-se, pois, espaço de

construção da identidade e deve ser assumido como principal *lócus* da formação continuada dos docentes, sendo definida como espaço situacional de processos de formação contínua que, por meio de percursos metodológicos de investigação-ação, suscitam re(criar) “novas” trajetórias profissionais indenteditárias entre os professores da EJA.

Essa formação deve ocorrer nas instituições educacionais de forma contextualizada e aberta para novas abordagens, de modo que incentive a comunicação interativa entre o contexto social, a teoria e a prática, de tal sorte que aprecie os diversos indicadores presentes, propiciando ao professor uma compreensão, uma análise e uma reflexão crítica concernente à complexidade presente no processo educativo e na transformação permanente, visando sempre à a qualidade do ensino.

Vargas e Fantinato (2011) avaliaram a importância de uma formação continuada para os docentes que atuam na EJA, permitindo a apropriação de conceitos relacionados à diversidade cultural, ao diálogo e à autonomia. Testemunharam que somente com uma formação que julgue os conceitos mencionados será possível o desenvolvimento de uma proposta curricular que visualize os alunos enquanto sujeitos complexos e plurais.

Nesse contexto formativo e transformativo, a prática educativa assume lugar de aprendizagem e construção de conhecimento para a prática pedagógica que se encontra em um espaço real de observação, análise, atuação e reflexão do professor, estabelecendo um diálogo com o contexto da escola, e resultando em uma prática consciente e transformadora.

Para esclarecer a ideia de prática educativa, prática pedagógica e prática docente, reporta-se aos ensinamentos de Franco (2012, p.152), para quem a prática educativa se refere “[...] a práticas que ocorrem para a concretização dos processos educacionais[...]”, enquanto a prática pedagógica é um processo contínuo do professor, no sentido de refletir sobre a intencionalidade e as implicações de sua atuação, tendo em vista as relações de produção, culturais, sociais e ideológicas expressas na totalidade de suas ações.

Todo esse processo reflete a prática docente, à medida que configura todo o fazer do professor, que só será pedagógica se esse profissional “[...] estiver em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades” (FRANCO, 2012, p. 170).

Diante dessas colocações, a prática educativa deve propor um reposicionamento de espaços e conceitos, de forma a examinar criticamente as realidades atuais da escola e a sua relação com a sociedade, enfatizando os espaços escolares onde as ações transformadoras podem se realizar.

Souza (2012, p. 31) aludiu à *práxis* como uma ação coletiva, de forma a interconectar “a prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto (amores, ódio, raivas) entre os sujeitos.” Assim, a formação docente contextualizada e problematizadora pode contribuir diretamente com a qualidade da prática educativa.

Defende-se que a formação desse profissional de ensino deve se ancorar em conhecimentos específicos da profissão docente, na valorização do professor como sujeito do conhecimento, partindo de sua prática, submetendo-se a uma reflexão crítica e retornando a ela, em uma perspectiva de transformação. Para atingir uma formação continuada com essas características, faz-se necessária uma trajetória metodológica que permita esses avanços. É nesse sentido que o próximo capítulo dissecará os caminhos percorridos nessa pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DE ONDE INICIAMOS E PARA ONDE VAMOS

No panorama investigativo, a metodologia assume papel inescusável, na medida em que traça o caminho a ser percorrido e as formas de pensar a realidade e problematizá-la. Partindo disso, decidiu-se envidar uma pesquisa-ação colaborativa, por tratar-se de um estudo interventivo, considerando o objeto proposto, qual seja a reconstrução da prática pedagógica de professores e a aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

É nesse sentido que se pretendem construir estratégias a serem vivenciadas no interior das escolas de EJA, fundamentadas na andragogia e desenvolvidas à luz da Teoria Experiencial de Kolb, tendo como ponto de partida os desafios a serem enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Nesse capítulo, demonstra-se o tipo de pesquisa realizado, explicitando suas bases conceituais com vistas à compreensão do sentido e significado da pesquisa-ação colaborativa, cujo cerne é a intervenção segundo o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb. Situa-se o contexto investigativo *lócus* dessa investigação, seguido da definição dos participantes e delimitação da amostra.

Ademais, apresentam-se os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como a técnica de análise das informações produzidas. Com isso, pretende-se recolher informações que permitam responder à questão norteadora dessa tese: como a prática pedagógica de professores, fundamentada nos princípios da andragogia e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental?

3.1 A pesquisa-ação colaborativa como estratégia de investigação na produção de conhecimento

O fenômeno educativo tem caráter subjetivo e complexo, admitindo que a pesquisa em educação deve optar por uma metodologia de investigação que considere os participantes, as teorias e os métodos inerentes ao contexto educacional, especificamente às instituições de ensino, possibilitando “[...] uma forma de pensar sobre a realidade social e de estudá-la” (CORBIN; STRAUS, 2008, p. 17).

Ao priorizar a pesquisa-ação colaborativa, assume-se uma dupla complexidade na pesquisa em educação. Promover uma intervenção junto aos participantes objetivando colher

informações pertinentes, a fim de responder às inquietações que deram origem à investigação, e por meio da formação continuada intervir na realidade, ou seja, na prática dos professores investigados, visando à sua reconstrução e, conseqüentemente, à aprendizagem dos jovens e adultos estudantes.

Sendo assim, a relevância da pesquisa-ação-colaborativa para essa pesquisa reside na construção sistemática do conhecimento, pois ocorre no formato de ciclos, por meio de um processo de autorreflexão sobre a dinâmica dos movimentos provocados pela ação de observar, vivenciar a experiências e operacionalizar o conhecimento apreendido, reconstruindo-o. Essa abordagem somente é possível quando a pesquisa-ação é colaborativa.

A pesquisa-ação envolve o planejamento da ação, a observação do processo, a reflexão e o replanejamento da ação caso não atinja os objetivos propostos (KEMMIS; WILKINSON, 1998). Isso quer dizer que o processo de autorreflexão é reiniciado visando à evolução no desenvolvimento da problemática em estudo, galgando os mesmos caminhos em uma situação de aprendizagem diferente.

Segundo Thiollent (2009, p. 9) “[...] toda pesquisa-ação possui um caráter participativo, pelo fato de promover ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação investigada. Nela existe vontade de ação planejada sobre os problemas detectados na fase investigativa.” Estampa-se o caráter reflexivo e transformador da proposta metodológica a partir de uma ação planejada, bem como a pertinência das relações estabelecidas entre os sujeitos participantes.

Para atender às prerrogativas da pesquisa-ação, buscaram-se os princípios da abordagem qualitativa, porque no campo científico, esta busca o entendimento das manifestações e dos significados atribuídos pelos sujeitos que experienciam determinados fenômenos. Aplica-se, pois, ao objeto desse estudo, uma vez que a investigação das relações sociais estabelecidas por seres humanos – que possuem historicidade, crenças e valores – é o campo de atuação da epistemologia qualitativa na perspectiva interventiva, provocando mudanças nas realidades vividas – proporcionadas pela prática da pesquisa-ação colaborativa.

Considerando que todos os participantes envolvidos, seja pesquisador ou pesquisado, influenciam a construção do conhecimento, o destaque da abordagem qualitativa refletida nas ações colaborativas dá-se, particularmente, no estudo das relações sociais, “[...] devido à pluralização das esferas de vida [...]. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (FLICK, 2009, p. 20).

Isso posto, a intencionalidade dessa pesquisa consiste em apurar a realidade vivenciada nos contextos de atuação dos pesquisados e não sobre eles, ou seja, o produto

esperado com as intervenções tem como foco o processo, com reflexo na aprendizagem de jovens e adultos estudantes e na reconstrução da prática dos professores colaboradores.

Nessa via, González Rey (2010) assinalou que a epistemologia qualitativa, enquanto proposta metodológica, baseia-se em três princípios que se articulam. O primeiro defende o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento e implica conceber o conhecimento como algo que não está pronto, acabado, mas como processo de produção constituído no contexto real, o que leva a afirmar que as estratégias de ensino e os processos de aprendizagem pensados e efetivados nos espaços escolares são fontes de conhecimento que devem ser discutidos e evidenciados como possibilidade de avanço na qualidade do ensino ofertado. O segundo remete à legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico, pois está estreitamente relacionado à subjetividade humana que perpassa as dimensões culturais e societárias, que se constituem entre si. Dessa forma, subjetividade, cultura e sociedade fazem parte de um complexo sistema da realidade, marcado pela diferenciação de indivíduos e espaços de vida social. O terceiro volta-se para o ato de compreender a pesquisa como um processo de comunicação dialógico e contínuo. Para tanto, as formações discursivas são internalizadas como vias de construção do conhecimento, com a finalidade de “conhecer as configurações e os processos de sentidos subjetivos que caracterizam os sujeitos individuais” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 14).

Considerando a abordagem qualitativa como princípio de caráter investigativo-social, é possível analisar, identificar, desenvolver, criar e avaliar estratégias de ensino que contribuam para o processo de aprendizagem a partir da formação docente efetivada no contexto educacional. Como decorrência, acredita-se que ela contribui para a compreensão do objeto investigado, remetendo ao “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Kemmis e Wilkinson (1998) relevaram que o processo de autorreflexão deve ocorrer de forma colaborativa pelos coparticipantes da pesquisa-ação, tendo em vista que esse tipo de pesquisa se destina à reconstrução de práticas nas interações sociais. Essa perspectiva denota o caráter emancipatório da pesquisa-ação que, de acordo com Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 774) “busca mudanças em termos de priorização da dialética da realidade social, da *práxis* e das ações dos sujeitos.”

Porquanto busca transformações nas ações a partir da análise da realidade, auxilia o campo educacional por estar ligada, singularmente, à formação de professores, sendo “uma

forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Kemmis (2010) exhibe o objetivo da pesquisa-ação como uma possibilidade de criar modelos de diálogos democráticos e práticas deliberativas, oferecendo às pessoas novas formas de relação entre si. Outrossim, a principal contribuição da pesquisa-ação é a sua ação transformadora. Para tanto, requer ação e pesquisa para informar a *práxis* individual e coletiva.

Atenta-se nesse estudo aos princípios da pesquisa-ação colaborativa como opção metodológica, sem desconsiderar a epistemologia qualitativa, por entender que ambas se complementam e se apoiam na concepção docente como ato reflexivo. Assim, definiram-se cinco pontos básicos para explicitar o percurso metodológico da presente investigação, representado por três Ciclos de Reflexão e Ação que se inter-relacionam, onde cada ciclo inclui os pressupostos da pesquisa-ação; os princípios da pesquisa-colaborativa e o Ciclo Experiencial de Aprendizagem de Kolb (CEAK) e seus estágios (Figura 4).

- 1) Diagnóstico do problema; Ação de descrever; Estágio 1: Experiência concreta.
- 2) Formulação de estratégias de ação; Ação de informar; Estágio 2: Observação Reflexiva.
- 3) Desenvolver e avaliar; Ação de confrontar; Estágio 3: Conceitualização abstrata.
- 4) Ampliar e compreender; Ação de reconstruir; Estágio 4: Experimentação ativa.
- 5) Repetição dos passos: nova situação; Interação Reflexiva – Co-construção de sentido; Ciclo recursivo de aprendizagem.

Figura 4 – Espiral: pesquisa-ação colaborativa/Ciclo Experiencial de Aprendizagem de Kolb



Fonte: elaborado pela autora, a partir de Desgagné (2007), Kemmis; Wilkinson, 1998, Smyth (1991), Kolb (2014), .

Na sequência, explicitam-se as fases básicas de cada ciclo a fim de situar o leitor sobre o movimento reflexivo da pesquisa-ação-colaborativa e o CEAK, nos termos dessa investigação, iniciando com o ciclo da pesquisa-ação.

Para realizar uma pesquisa-ação, faz-se necessário esclarecer que o pesquisador deve procurar compreender a prática dos membros do grupo social em estudo, no sentido de estabelecer uma relação consigo e com outro, tendo consciência da noção de implicações no processo de constituição do conhecimento. Sendo assim, a primeira ação a ser realizada é um diagnóstico da situação problema que se deseja averiguar e intervir em sua realidade. Extraídas as aspirações latentes do grupo, as quais sustentam a prática existente, propõem-se mudanças após um diálogo constituído no coletivo, resultando na formulação de estratégias de ação, “[...] gerando um processo de reflexão-ação coletiva em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas” (FRANCO, 2005, p. 486).

Uma vez definida a situação de aprendizagem e elaboradas as estratégias de ação, é o momento de desenvolvê-la e avaliar sua eficiência e eficácia. Eficiência no sentido de desenvolver a ação com qualidade, em um período reduzido de tempo, enquanto a eficácia é a avaliação de todo o percurso de movimento da ação a fim de verificar se o produto final desejado e/ou esperado foi alcançado.

Se atingido, a prática foi ressignificada, o que só se torna possível porque durante essa fase, espera-se que haja reconstrução na prática, ampliando a compreensão da nova situação (Fase 4), a prática melhorada. Para Tripp (2005, p. 447) “[...] a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.”

A quinta e última fase refere-se à repetição dos mesmos passos em uma nova situação. Pode ter como propósito corrigir os desvios de aprendizagem ou aprimorá-los. Caso os objetivos não tenham sido auferidos, cria-se uma nova situação, retomando todos os passos sem desconsiderar que a ação vivenciada é coletiva e, portanto, exige conhecimento do contexto escolar, dos participantes, além de uma autorreflexão sobre o próprio pesquisador no sentido de compreender a si mesmo, iniciando por indagar-se em que lugar exatamente se encontra no processo de aprendizagem da problemática que envolve o objeto de estudo em questão.

Nessa direção, o professor pesquisador deve incorporar, conjuntamente com os professores colaboradores, “[...] a crença na possibilidade de mudança, o diálogo constante, a solidariedade, a negociação de ideias e a possibilidade de colaboração, pois esses

pressupostos são importantes para que os resultados almejados sejam alcançados” (EFFGEN; JESUS; VIEIRA, 2014, p. 783).

Mas o que se entende como pesquisa colaborativa? A busca da construção em parceria na tessitura de sentidos e significados que envolvem a rede de colaboração interventiva é o que se procura descrever a seguir.

No campo da pesquisa colaborativa em rede, a tessitura apoia-se nas quatro formas de ação do processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir – fundamentais para uma análise sistematizada sobre a prática do professor na perspectiva de reconstruí-la, um desafio que tanto pesquisador quanto pesquisados devem incorporar quando se trata de intervenção crítica no contexto de atuação do docente.

Na ação de descrever, ao expor atividades executadas em sala de aula, o professor colaborador permite a interação dialógica não só com o professor pesquisador, mas com todos os participantes da pesquisa. Ao compartilhar sua ação para a reflexão coletiva, afasta-se do que, até então, era uma ação somente sua, para avaliá-la como se fosse de outrem, evitando defesas e julgamento prévios.

Na ação de informar, o professor busca no texto descrito o que ele revela. Esse é o momento de teorizar a ação considerando-a significativa, a fim de explicar a natureza do contexto pesquisado. Nesse momento, “recupera-se aí as teorias das quais os profissionais se apropriaram ao longo de sua vivência pessoal e profissional” (HORIKAWA, 2008, p. 26).

A ação de confrontar, como o próprio nome sugere, constitui o momento de reflexão sobre a ação, partindo da teorização da prática. Compreende as indagações sobre as condições históricas que embasam todo o trabalho educativo, provocado pelos conflitos advindos do contexto social, cultural e político. “Visto dessa forma, o ensino deixa de ser um conjunto isolado de procedimentos técnicos para converter-se na expressão histórica dos valores construídos sobre o que se considera importante no ato educativo” (SMYTH, 1991, p. 280). Esses questionamentos comprovarão o posicionamento do professor ao meditar sobre as ações por ele desenvolvidas.

Diante dessa visão reflexiva, o professor inaugura uma nova percepção da realidade, que o leva a pensar em uma estratégia de ensino totalmente diferente daquela que comumente realizava. Dessa forma, chega à reconstrução da prática, pois “ao propor novas formas de agir, o professor deixa entrever um primeiro passo a caminho de uma ação diferenciada, consciente” (LIBERALI, 2004, p. 54).

Conforme proposição de Desgagné (2007, p. 24), a pesquisa colaborativa exige do professor “[...] o seu engajamento para a investigação de um espaço de sua prática, a fim de

evidenciar a sua compreensão do fenômeno explorado em contexto.” Logo, no campo da pesquisa em educação, a imersão no espaço da escola com vistas a compreender a sua realidade e compartilhar saberes exige proximidade entre pesquisador e pesquisados.

Por essa razão, a pesquisa colaborativa colabora de maneira consubstanciada na formação continuada do professor, pois oportuniza aproximação com a academia, atribuindo a pesquisador e a professor a função de agentes transformadores, com intervenção na realidade, a partir de seus diferentes desempenhos, mas de forma a co-construírem saberes (HORIKAMA, 2008).

Damiani (2008) sobressaiu que no trabalho com professores, a pesquisa colaborativa permite a troca de experiências; a promoção da aprendizagem; valoriza o coletivo, reconhecendo, simultaneamente, os saberes de cada um, dos outros, bem como o que o precisam saber; contribui para a superação de limites; desenvolve nos sujeitos a capacidade de análise crítica, habilidade para a resolução de problemas, confiança e agilidade na tomada de decisões, levando a uma mudança no pensamento e nas atitudes do professor.

Destarte, o enfoque colaborativo torna-se uma atividade de pesquisa e formação, pois “[...] aliar-se aos professores para co-constituir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem” (DESGAGNÉ, 2007, p. 13).

Pimenta (2005, p. 523) traçou os pressupostos da pesquisa-ação como “um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam”, e a pesquisa colaborativa com o “objetivo de criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas.”

No âmbito desse estudo, acrescenta-se a pesquisa-ação-colaborativa, tendo em vista a sua contribuição na valorização e análise do processo de construção da realidade investigada, de forma a interpretá-la e reinterpretá-la em permanente reflexão com os professores/pesquisados no momento da intervenção, visando à reconstrução da prática.

A articulação entre os ciclos da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa configuram-se na pesquisa-ação-colaborativa. Nota-se claramente que a pesquisa-ação-colaborativa é mais que uma pesquisa sobre professores, mas uma pesquisa com professores, tornando-se uma opção metodológica viável enquanto possibilidade de leitura da realidade na pesquisa aqui proposta.

Portanto, no que concerne à prática, “a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo” (TRIPP, 2005, p. 454). Nessa lógica, a

pesquisa-ação-colaborativa permite ao participante reflexão e tomada de decisões conjunta, a fim de transformar seus contextos educativos.

Nessa relação dialógica, tanto pesquisador quanto pesquisado têm sua composição de resultados diferenciada, já que o primeiro produz sua pesquisa com todos os delineamentos previstos e necessários, e os participantes da pesquisa constroem seu conhecimento como resultado da prática interventiva emergida e orientada de forma colaborativa no contexto vislumbrado.

Desse modo, a pesquisa colaborativa conta com dois aspectos fundamentais: “para o pesquisador, que faz dela um objeto de investigação, será atividade de pesquisa, para os docentes, que a veem como ocasião de aperfeiçoamento, será atividade de formação” (DESGAGNÉ, 2007, p. 24). No caso específico dessa pesquisa, o produto do pesquisado é a tese, e o do pesquisado, a reconstrução da prática pedagógica e, em consequência, a melhoria da qualidade do ensino, refletida na aprendizagem de jovens e adultos estudantes.

Para mais, na pesquisa-ação-colaborativa, “[...] os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez” (THIOLLENT, 2011, p. 14). Nessa acepção, define-se o CEAK como base estrutural de intervenção do professor pesquisador, na ação do professor colaborador e na intervenção destes em seu campo de atuação, proposta primordial dessa pesquisa.

Ao ponderar sobre os pressupostos da pesquisa-ação-colaborativa, relacionando-os com os princípios fundantes do CEAK), por um lado, internaliza-se a forma como essa proposta instiga a reinvenção de novas possibilidades de construção do conhecimento e, por outro lado, incita a cogitar estratégias de formação capazes de estimular os professores colaboradores a reconstruírem suas práticas. Portanto, enquanto pesquisadores formadores, não se pretende apenas buscar no campo empírico informações para alcançar os objetivos propostos para a construção dessa tese.

É válido que se diga que a proposta vai além disso, uma vez que pretende envolver os professores colaboradores a vislumbrar as dificuldades de jovens e adultos estudantes, estimulando-os a intervir nessa realidade, criando estratégias de ensino para solucioná-las, pois “[...] a vivência estimula a reflexão, que por sua vez leva à construção de um arcabouço pessoal de competências que poderão ser úteis para a solução de problemas que se apresentarem na vida pessoal e/ou profissional dos aprendizes” (DE AQUINO, 2007, p. 28).

Nessa perspectiva, entende-se que a grande contribuição dessa pesquisa tem início com a intervenção do professor/pesquisador/formador no âmbito da sala de aula, nos

encontros de formação continuada dos professores colaboradores, realizados nos Ciclos de Estudos Colaborativos (CECs), espaço de formação e coleta dos dados delineados a seguir:

1. no primeiro contato com a ação, inicia-se o processo de resolução do problema, quando se faz um diagnóstico prévio dos jovens e adultos estudantes para identificar as dificuldades de aprendizagem;
2. refletindo sobre a ação, analisam-se criticamente as dificuldades de aprendizagem nos CECs, em uma interação dialógica com o seu eu, com o outro e com os outros, sobre os motivos e/ou causas dessas dificuldades, estimulando-os a pensar em estratégias de soluções;
3. ao refletir sobre a ação, em uma relação dialógica com seus pares e o pesquisador, estabelece-se o elo entre a experiência dos participantes frente à situação que se apresenta e a teoria que lhes dá sustentação. Dessa forma, a ação de pensar criticamente é estimulada, desconsiderando-se a aceitação da experiência concreta como um fato que necessita de alguém para culpabilizar. Nesse momento, já se instituiu uma relação afetiva macro do professor com o seu aprendiz, tornando-os capazes de expor o porquê da situação e definir mecanismos para a solução do problema naquele contexto de atuação;
4. a ação refletida retorna ao CEC, expressa em situação de aprendizagem como instrumento de aplicabilidade do aprendiz, no processo de enfrentamento das dificuldades diagnosticadas no seu contexto de atuação;
5. na reflexão sobre a ação refletida e reconstruída, sugere-se uma parada para o *feedback*, momento em que professor pesquisador e os professores pesquisados se auto avaliam, verificando o grau de sucesso alcançado, quando eles têm a oportunidade de demonstrar a capacidade de aplicar o que foi apreendido em situações reais, iniciando um novo ciclo, denominado por Kolb (2014, p.61, tradução nossa) de “Ciclo Recursivo de Aprendizado.”

Em todos os ciclos, deve-se conceber que a aprendizagem é um processo contínuo, que se dá ao longo da vida. Pode ser comparada com movimentos cíclicos em espiral, dada a oportunidade de, após percorrer todos os estágios, retornar ao ponto de partida, a experiência concreta, e ao fazê-lo, vê-se que esta já é apreendida sob outro olhar, pois se trata de um processo evolutivo, de transformação. Uma visão completa da pesquisa-ação-colaborativa e do CEAK está graficamente projetada na Figura 4.

Em síntese, as discussões realizadas sobre a abordagem metodológica apontam que na pesquisa-ação-colaborativa, quando a intervenção do professor pesquisador alcança o efeito

desejado, os professores colaboradores assenhoram-se, nos CECs, de conhecimento necessário para fundamentar a intervenção realizada junto aos jovens e adultos estudantes, diante das dificuldades diagnosticadas. Partindo da própria ação docente, refletida e fundamentada teoricamente, assegura-se a aprendizagem com ampla possibilidade de reconstrução da prática pedagógica.

Contudo, isso só será possível se a compreensão da problemática partir de seu esforço próprio. Isso significa dizer que a inter-relação da experiência com a teoria, possibilitada nos encontros de formação, é consolidada na prática, com reflexo na aprendizagem dos jovens e adultos estudantes.

Assim, valida-se que as pessoas jovens e adultas aprendem, incluindo-se nesse grupo os professores, quando se libertam dos mitos a eles atribuídos para justificar a injustiça social a que estão expostas ao longo da vida. Ao fazê-lo, conseguem, sem constrangimentos, demonstrar suas fragilidades, facultando uma rica troca de experiências.

Para Kolb (2014, p. 48, tradução nossa), “[...] o conhecimento é o resultado da transação entre conhecimento social e conhecimento pessoal.” Isso significa que envolve tanto as experiências concretas, aqui representadas pelas dificuldades dos estudantes, quanto as subjetivas, consubstanciadas nas dificuldades do professor em lidar com a situação, em um processo chamado aprendizagem.

3.2 Contexto empírico da investigação

O processo de investigação proposto remete a um contexto que permite transformar a prática pedagógica dos professores a partir de novas estratégias de ensino e aprendizagem para pessoas jovens e adultas. Nesse ensejo, selecionou-se uma escola da rede pública de ensino no município de Teresina que oferece a modalidade de EJA, com base nos critérios estabelecidos a seguir.

Tendo em vista o número de matrículas divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), na modalidade de EJA com mediação presencial, nos âmbitos municipal e estadual, referentes a Teresina, no ano de 2015, observou-se que nesse local tal índice é superior em escolas vinculadas ao sistema estadual (Quadro 6).

Quadro 6 – Matrícula EJA – Ensino Fundamental (2015)

ESTADO/ CIDADE	QUANTIDADE		TOTAL
Piauí	Estadual	17.241	57.157
	Municipal	39.916	
Teresina	Estadual	4.232	8.530
	Municipal	3.965	

Fonte: Censo escolar INEP (2015).

A partir do demonstrativo acima, define-se como *lócus* dessa investigação uma escola estadual com maior representatividade de oferta e atendimento na modalidade de EJA.

Para tanto, importa pormenorizar a estruturação organizacional de oferta da EJA na rede estadual de ensino. O ensino fundamental de nove anos está distribuído em cinco etapas de ensino, cada uma com duração de um ano: a I etapa corresponde ao primeiro ano; a II etapa equivale ao segundo e terceiro anos; a III etapa diz respeito ao quarto e quinto anos; a IV etapa é compatível com o sexto e sétimo anos; e, finalmente, a V etapa é condizente com o oitavo e nono anos.

No ensino médio, a organização segue a mesma estrutura, com a VI etapa equivalendo aos dois primeiros anos, e a VII, ao último ano (CUNHA, 2012). Ressalta-se que a primeira etapa, destinada à alfabetização, apesar de estar organizada estruturalmente no ensino fundamental de nove anos, a ser oferecido nas instituições de ensino, é ofertada pela rede estadual por força do *Programa Brasil Alfabetizado*.

Desse modo, precisou-se o contexto de investigação dessa pesquisa, qual seja uma escola pública da rede estadual (Figura 10) que ofertava, em 2017, da II a VII etapas de ensino na modalidade de EJA, abrangendo o ensino fundamental e médio.

Figura 5 – Escola



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

As fotos ilustradas na Figura 10 demonstram a escola antes e depois da reforma emergencial que ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2017, em virtude de comprometimento em sua estrutura física, acarretando a interrupção temporária de suas atividades e, conseqüentemente, um período maior de permanência para fins de realização dessa pesquisa.

A escola em epígrafe completou 24 anos de fundação no ano de 2017. Localizada na Av. Principal do Bairro Promorar, zona sul de Teresina-PI, oferta a EJA desde o ano de 1987. Trata-se de uma instituição de ensino administrada e mantida pelo governo do Estado do Piauí, desde o seu primeiro ano de funcionamento, em 1983. Seu nome foi escolhido em homenagem a um renomado poeta piauiense, nascido em 17 de março de 1903, em União, município do Piauí.

No início do ano de 2017, a escola recebeu 703 estudantes, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite. Desse total, 246 são atendidos na modalidade de EJA no período noturno, sendo que em agosto do mesmo ano, o total de estudantes era de 816, dos quais 316 estavam matriculados na EJA, com um quadro funcional de 24 professores para atuar junto a essa modalidade. Vale frisar que o número de estudantes que buscam a escola aumentou durante o ano em tela, configurando uma informação positiva no que tange ao acesso e à permanência na escola.

A escola dispõe, atualmente, de salas de aula, todas climatizadas com ar condicionado, onde 9 turmas são ocupadas por estudantes de EJA no turno noite. Para tanto, conta com uma boa estrutura física, abrangendo: estacionamento; uma sala para a diretoria; uma sala para a secretaria; uma sala para a coordenação; uma sala para os professores, com dois banheiros e depósito de material didático; uma biblioteca; uma sala de informática; uma quadra de esportes coberta; um refeitório, com cozinha e depósito para alimentos e utensílios; um pátio; e dois banheiros para os estudantes. No quesito segurança, por estar localizada em área de risco, é monitorada por câmeras de filmagem em pontos estratégicos, e recebe periodicamente a visita do pelotão escolar, além de desfrutar da presença de policiais disfarçados quando surge alguma situação suspeita.

Como instrumento orientador das ações escolares, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, referente ao ano de 2016, trazia propostas atuais e relevantes, na medida em que se pautava nas diretrizes curriculares orientadas pelo sistema de ensino, bem como no plano de atividade dos docentes, no acompanhamento pedagógico e na avaliação dos resultados finais do processo de ensino e aprendizagem. O documento objetivava esclarecer a comunidade acerca do acesso ao conhecimento, por meio de um ensino de qualidade; orientar o professor no planejamento para a construção do conhecimento; promover um trabalho coletivo em prol de um processo participativo, indicador de compromissos e responsabilidades acerca do trabalho educativo e das metas a serem realizadas.

O PPP elencava, ainda, os resultados de desempenho dos últimos anos, a missão da escola, os planos, as metodologias de ensino, e descrevia seu plano de recurso financeiro. Ao apresentar a análise dos resultados de desempenho, distorção e abandono, trazia a partir de 2009 dados somente do ensino ofertado diuturnamente, onde a EJA aparecia apenas nos anos de 2012 e 2013, com apenas uma turma de IV e outra de V, durante o dia, e as turmas ofertadas anualmente no turno noturno não constavam entre os resultados, ou qualquer outra referência.

3.3 Procedimentos e técnicas para coleta dos dados

Entende-se que uma pesquisa é, de fato, relevante, quando reúne informações originais de forma a oferecer novas interpretações, considerando os aspectos sociais e pessoais, por tratar-se de “[...] um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Necessita, portanto, de um ordenamento inicial, que envolve todos os preparativos para a sua realização, estabelecendo as relações pertinentes entre professor pesquisador e professores pesquisados. Por essa razão, dada a natureza dessa investigação, os procedimentos e as técnicas de coleta das informações foram criteriosamente planejados.

Nesse ensejo, o questionário (Apêndices A e B) destinado aos estudantes e professores foi empregado para recolher informações com vistas a construir o perfil dos participantes, já que se pretendia “produzir informações sobre um grupo, bem como sobre os sujeitos singulares que o constituem, sendo informações complementares em relação ao que nos interessa conhecer” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 176).

Quanto à entrevista (Apêndice C), permite ir além de dados quantitativos (ELLIOT, 2012), na medida em que realça como os sujeitos percebem o mundo, deixando-os livre para falar sobre o assunto abordado, sem perder a especificidade do tema.

Por essa razão, definiu-se pela entrevista semiestruturada, tendo em vista possibilitar “[...] obter dados comparáveis entre vários *sujeitos*” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135, grifo do autor). A entrevista foi realizada individualmente com cada professor colaborador, no contexto da escola, de forma a garantir a espontaneidade, considerando o ambiente familiar a sua rotina profissional.

De posse do diagnóstico da turma, objetivou-se, inicialmente, levantar as necessidades de formação por meio das dificuldades de aprendizagem dos jovens e adultos estudantes – essencial para o êxito da investigação –, pois tais informações constituíram o fio condutor para os demais momentos de coleta de dados.

Essa qualificação inicial deu suporte para as intervenções realizadas junto aos professores nos encontros de formação, e destes junto aos jovens e adultos estudantes, no ambiente da sala de aula, com e pelos professores com base organizacional no CEAK, conforme descrito na Figura 4. Portanto, a avaliação diagnóstica garantiu uma visão acerca da realidade inerente à aprendizagem dos discentes participantes da pesquisa, por meio da produção de conhecimento.

Partindo-se do princípio de que a “aprendizagem é a transformação de informação em conhecimento útil” (KOLB, 2014, tradução nossa), denota-se que o conhecimento só será eficaz se o professor colaborador, durante os encontros nos CEC, construírem competências para aplicar o que foi aprendido em sua sala de aula. Assim, retornam ao seu contexto de atuação, orientados pelos pressupostos teóricos que embasam a aprendizagem do jovem e do adulto estudante, para trabalhar as dificuldades de aprendizagem de sua turma, em conformidade com as fases do ciclo recursivo de aprendizado.

Nessa fase, o papel do professor/pesquisador/formador é indispensável, tanto quanto do professor colaborador, visto que o primeiro é responsável pelas mudanças ocorridas na ação do professor e o segundo, pelo enfrentamento de seus medos e, igualmente, dos medos de seus aprendizes, criando condições favoráveis para a sua aprendizagem.

Conceber o processo de aprendizagem na perspectiva cíclica é entender que esta “[...] está sempre crescendo, mas nunca sobre o mesmo terreno, de modo que não é apenas uma explicação do passado, mas é também uma previsão do futuro; e enquanto define e ilumina o que já aconteceu, também está conduzindo constantemente a novas descobertas” (KOLB, 2014, p. 62, tradução nossa).

É nesse movimento que o processo de aprendizagem ocorre e se desenvolve ao longo da vida, enquanto processo de humanização por meio do qual as pessoas interpretam, participam e transformam o mundo, com vistas a superar uma educação que torne o homem não apenas mais competitivo e útil, mas mais humano, livre, construtor de sua própria história individual e coletiva (LIMA, 2016).

Apresenta-se a seguir o detalhamento dos estágios do ciclo recursivo de aprendizado.

- No Estágio 1 – A experiência concreta, é demonstrada a informação ao estudante, esclarecendo os objetivos da atividade e mediando sua participação durante o desenvolvimento desta. Pode ser desenvolvida por meio de “resolução de problemas em grupo; estudo de caso; [...] visitas de campo; práticas de habilidades; jogos e dinâmicas; tarefas em grupo” (DE AQUINO, 2007, p. 30). Aqui, o professor assume o papel de coordenador, provocando-os com questionamentos sobre a atividade proposta.
- No Estágio 2 – Observação reflexiva, o estudante analisa e classifica a informação, expressando seu sentimento sobre a atividade realizada, confrontando-a com o que os colegas pensam; com o que concordam e/ou discordam e por que; o que acrescentariam e o que retirariam – entre outras indagações que possam emergir durante a discussão. Nesse caso, o papel do professor é mediar as reflexões, motivando a participação de todos, razão pela qual se pode afirmar que a reflexão sobre a experiência acontece.
- No Estágio 3 – Conceitualização abstrata, ocorre a generalização sobre a experiência. É um dos momentos de extrema importância para o desenvolvimento do estágio seguinte, pois os estudantes terão a oportunidade de interpretar as situações que lhes foram apresentadas a partir do conhecimento aprendido, ou seja, de sua própria compreensão. Ao professor cabe estar atento para que não ocorra, por parte do

estudante, desvio da intencionalidade da aula, “[...] de modo que ele possa reconhecer ter aprendido alguma coisa nova” (DE AQUINO, 2007, p. 31).

- No Estágio 4 – Experimentação ativa, apresenta-se ao estudante uma situação para que ele possa operar com o conhecimento apreendido, onde ele aplicará o que assimilou em uma situação real de vida, pois terá liberdade para decidir o que fazer de forma diferente daquilo que lhe foi apresentado. O professor contribuirá nesse processo mostrando, com palavras estimuladoras, que ele é capaz de fazer diferente e até melhor do que o proposto.
- No Estágio 5 – Autoavaliação, tem-se o *feedback*, momento em que o professor/pesquisador/formador e os professores colaboradores se reúnem com os estudantes para avaliar as fragilidades e o produto das ações desenvolvidas, ou seja, trata-se da autoavaliação. O trio (pesquisador, professor e aluno) desenvolve um diálogo, expressando o grau de sucesso alcançado por todos e externa as dificuldades que ainda precisam ser superadas. O professor/pesquisador/formador faz o segundo diagnóstico da turma e o ciclo recomeça com novas dificuldades de aprendizagem, novas necessidades de formação e novas estratégias de ação que serão refletidas e discutidas no CEC, sendo transformadas em ações de formação e, no retorno a sala de aula, em situações de aprendizagem.

Assim, a formação continuada foi precedida pela elaboração de um Projeto de Curso de Extensão vinculado ao NIPPC, no formato aperfeiçoamento, intitulado *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social*, aprovado e financiado pelo MEC, por meio da SECADI.

O referido projeto foi organizado em módulos, distribuídos em encontros com duração de 30 horas mensais, totalizando 180 horas. Contudo, para efeito dessa pesquisa, só foram utilizadas 30 horas. Após aprovação pelas instâncias internas da UFPI, foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PREX/UFPI), setor responsável pela certificação dos participantes (Anexo A), e executado pelo COMFOR, da UFPI, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PI).

A formação do professor formador, indicado pela escola, e dos professores colaboradores, seguiu as orientações do CEAK, conforme ilustrado na Figura 4. Quanto aos encontros formativos na escola *lócus* da investigação, tiveram a duração de cinco horas semanais, distribuídas em 20 horas presenciais e 10 horas em atividades, perfazendo o total de 30 horas.

A seguir demonstra-se de forma sintetizada a planificação de ambos os cursos formação do formador e formação dos colaboradores (Quadro 7).

Quadro 7 – Planificação dos cursos

Formação do professor/formador e dos professores/colaboradores
<p>Curso: Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Módulo 1: Ensino e aprendizagem de jovens e ser adultos - Carga horária: 30hs - Objetivos: - Conteúdo: - Atividades: <ol style="list-style-type: none"> 1) Intervenção do professor/formador: diagnóstico da realidade; 2) Primeiro momento de alternância: vivenciando o processo de aprendizagem; 3) Intervenção do professor/formador: orientações para a leitura do texto explicativo; 4) Segundo momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido; 5) Intervenção/ professor/formador: retorno à leitura do texto explicativo, sanando as dúvidas; 6) Terceiro momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido; 7) Registro/Autoavaliação - Retenção da aprendizagem; 8) Intervenção do professor/formador: apresentação: resultado de diagnóstico; 9) Quarto momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido; 10) Intervenção do professor/formador: passos da aula andragógica; 11) Quinto momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido: elaboração e apresentação da aula andragógica; 12) Registro/Auto avaliação - Retenção da aprendizagem; 13) Retomando a reflexão sobre o processo de aprendizagem: questões introdutórias; 14) Sexto momento de alternância: diagnóstico da realidade: como se percebem aprendendo; 15) Intervenção/ professor/formador: domínios de aprendizagem x objetivos educacionais; 16) Sétimo momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido; 17) Intervenção/ professor/formador: continuação da discussão dos domínios de aprendizagem x objetivos educacionais; 18) Oitavo momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido; 19) Intervenção/ professor/formador: continuação da discussão dos domínios de aprendizagem x objetivos educacionais: leitura de texto; 20) Nonoo momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido: uso do Veritek; 21) Registro/Auto avaliação – Quando percebeu que estava aprendendo; 22) Intervenção/ Professor/formador: discussão sobre a construção de objetivos relacionados com os níveis do domínio cognitivo; 23) Décimo momento de alternância: aflorando os conteúdos atitudinais: objetivos x domínio cognitivo x conteúdo; 24) Registro/Auto avaliação – Satisfação e/ou insegurança no processo de aprendizagem; <ul style="list-style-type: none"> - Recursos: Baralho – Segredo dos números, cartela, veritek, textos, papel a4, papel peso 40, caneta, lápis grafite, lápis de cor, borracha, régua, pincel hidrocor, data show e notebook. - Avaliação: Autoavaliação em forma de registro

Fonte: dados organizados pela autora (2017).

Com base nos encontros formativos ocorridos na escola, os professores elaboraram a planificação da aula interventiva que seria desenvolvida no âmbito da sala de aula. Para tanto, adotaram como pressupostos a aula andragógica e sua fundamentação teórica, e as estratégias desenvolvidas na formação. A seguir, ilustram-se duas planificações desenvolvidas pelas professoras de II e III Etapas (Quadro 8).

Quadro 8 – Planificação da aula interventiva no contexto de sala de aula

PLANIFICAÇÃO DA AULA
<p>Etapa III: 4º e 5º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disciplina: Português - Professora: Flor de Jatobazeiro - Objetivos: Identificar e escrever frases para iniciar a construção de texto - Conteúdo: Frases e construção de texto - Atividades: <ol style="list-style-type: none"> 1) Intervenção do professor/formador: diagnóstico da realidade; 2) Momento de alternância: descobrindo os tipos de frases; 3) Intervenção do professor/formador: orientação para a reescrita de frases; 4) Momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido – os estudantes reescrevem a frase; 5) Intervenção do professor/formador: orientação para a reescrita de frases; 6) Momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido, os estudantes reescrevem a frase; 7) Intervenção do professor/formador: diagnóstico da realidade; 8) Momento de alternância: descobrindo as frases no texto; 9) Intervenção do professor/formador: orientação de leitura do caderno; 10) momento de alternância: escrevendo frases. <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação: por meio do registro dos estudantes, explicitando como aprendeu e qual o seu grau de satisfação. - Recurso: Veritek, texto, anotações no caderno, quadro, pincel, ficha de reescrita, papel madeira, folhas de papel A4.
<p>Etapa II: 2º e 3º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disciplina: Português - Professora: Flor de Cajueiro - Objetivos: Construir a escrita - Conteúdo: Reescrita de texto; relação grafema/fonema - Atividades: <ol style="list-style-type: none"> 1) Intervenção do professor/formador: a partir do diagnóstico da realidade, o professor faz questionamentos sobre escrita de palavras e estrutura do texto; 2) Momento de alternância: os estudantes jogam o Veritek; 3) Intervenção do professor/formador: o professor retoma, explicando as dúvidas que ainda persistem sobre formação de palavras, erros de grafia, estrutura de texto, organização das ideias; 4) momento de alternância: os estudantes retomam o jogo do Veritek para concluírem; 5) Intervenção do professor/formador: orientação para reescrita do texto, frases e palavras a partir das produções dos alunos; 6) Momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido, os estudantes reescrevem seus textos e palavras. <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação: por meio do registro dos estudantes, explicitando como aprendeu e qual o seu grau de satisfação. - Recurso: Veritek, texto, anotações no caderno, quadro, pincel, ficha de reescrita, papel madeira, folhas de papel A4.
<p>Etapa II: 2º e 3º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disciplina: Artes - Professora: Flor da Ateira - Objetivos: Relacionar os diferentes tipos de lixo e relacionar a coleta seletiva com a reciclagem - Conteúdo: Coleta seletiva de lixo; reciclagem - Atividades: <ol style="list-style-type: none"> 1) Intervenção do professor/formador: desafios com questionamento sobre o destino dos diferentes tipos de lixo produzido; 2) Momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido, os estudantes listam, coletivamente, o que costuma jogar no lixo; 3) Intervenção do professor/formador: coleta seletiva, classificação por tipo e representado por cores e sua importância; 4) Momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido, os estudantes classificam cada tipo de lixo (papel, plástico, metal, vidro e material orgânico) a partir da lista coletiva que fizeram; 5) Momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido, os estudantes confeccionam novos objetos com material que iria para o lixo; 6) Intervenção do professor/formador: orientação para construção de um texto coletivo sobre o lixo e a coleta seletiva, utilizando as palavras que listaram no início da aula; 7) Momento de alternância: operando com o conhecimento apreendido, os estudantes produzem o texto

coletivamente.

- Avaliação: por meio do registro dos estudantes, explicitando como aprendeu e qual o seu grau de satisfação.
- Recurso: embalagens de bombom e frutas, livro, texto, material derivado de coleta seletiva.

Fonte: dados organizados pela autora (2017).

Definidos os procedimentos e as técnicas para a coleta dos dados desde o questionário até as planificações que serão utilizadas na formação e na sala de aula, o próximo item detalhará os professores e estudantes colaboradores dessa pesquisa, com a apresentação de seus respectivos perfis.

3.4 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os 20 professores que estão frequentando a formação continuada voltada para a EJA em uma escola da rede estadual de Teresina, dos quais três professoras atuam nas II e III etapas – correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental – foram convidadas a fazer parte do grupo que cuja prática será observada em sala de aula, após a formação, focando as atividades desenvolvidas e a consequente reconstrução da prática pedagógica, objeto desse estudo.

Ressalte-se que dos estudantes participantes da pesquisa, sete são da segunda etapa e quatro da terceira, totalizando onze estudantes, na faixa etária de 15 anos e mais. Estes, igualmente aos demais participantes, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), anexos B, C e D. Vale lembrar que a presente pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética da UFPI, *Campus* Ministro Petrônio Portela, CAE: nº 61084416.6.0000.5214.

A fim de manter o anonimato dos participantes, receberam a denominação de frutos – pseudônimos que identificam os estudantes – e de flores – para nomear os professores, a diretora e a coordenadora pedagógica, fazendo alusão ao fato de que a flor precede ao fruto e contribui para o seu desenvolvimento (Quadro 9).

Quadro 9 – Pseudônimos dos professores







Nº	PSEDÔNIMO	IMAGEM	Nº	PSEDÔNIMO	IMAGEM
01	Flor de Aceroleira		02	Flor de Ateira	
03	Flor de Cajazeira		04	Flor de Mangueira	
05	Flor de Pitombeira		06	Flor de Caramboleira	
07	Flor de Goiabeira		08	Flor de Gravioleira	
09	Flor de Laranjeira		10	Flor de Mamoeiro	
11	Flor de Mangabeira		12	Flor de Sapotizeiro	
13	Flor de Serigueleira		14	Flor de Tamarindeiro	
15	Flor de Buritizeiro		16	Flor de Cajueiro	
17	Flor de Coqueiro		18	Flor de Jatobazeiro	
19	Flor de Muricizeiro		20	Flor de Pequizeiro	
21	Flor de Umbuzeiro				

Fonte: elaborado pela autora, com algumas imagens de arquivo pessoal e outras coletadas no Google (2017).

Em referência aos estudantes, foram identificados com o nome de frutos, por entender-se que todos que trabalham no contexto da escola, em especial o professor, contribuem para o desabrochar de um novo aprendizado do estudante, que dará muitos frutos em sua vida e na

sociedade em que convive. Na sequência, elencam-se os pseudônimos e a imagem representativa em homenagem à beleza e importância dos frutos (Quadro 10).

Quadro 10 – Pseudônimos dos estudantes

Nº	PSEDÔNIMO	IMAGEM	Nº	PSEDÔNIMO	IMAGEM
01	Buriti		02	Cajá	
03	Caju		04	Carambola	
05	Jatobá		06	Mangaba	
07	Murici		08	Pitomba	
09	Sapoti		10	Seriguela	
11	Tamarindo				

Fonte: elaborado pela autora, com imagens coletadas no Google (2017).

Com base nos dados fornecidos pelo questionário, traçou-se o perfil da equipe de formação, composta por coordenadora pedagógica, professores e estudantes, interlocutores da pesquisa. Inicialmente, as informações referem-se aos docentes (Quadro 11).

Quadro 11 – Perfil dos professores colaboradores

Nº	PSEUDONIMOS	SEXO		IDADE (anos)							FORMAÇÃO ACADÊMICA					ATUAÇÃO PROFISSIONAL			TEMPO (anos)			TURNO QUE TRABALHA										
																NÍVEL	MODALIDADE		INSTÂNCIA	Magistério					Magistério - EJA							
																												MUNICIPAL	ESTADUAL	PRIVADA	01 a 10	11 a 20
FLOR DE	F	M	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	Mais de 50	SL	SP	E	M	D	EF	EM	ES	EJA	EE	EP	MUNICIPAL	ESTADUAL	PRIVADA	01 a 10	11 a 20	21 a 30	01 a 10	11 a 20	21 a 30	MANHÃ	TARDE	NOITE
01	Acero-leira		X					X			X				X	X	X				X	X				X	X		X	X	X	
02	Ateira	X						X			X				X	X	X	X			X	X			X		X			X	X	X
03	Caja - zeira		X						X		X				X	X	X				X				X		X			X	X	X
04	Man-gueira	X				X					X				X	X	X				X	X			X		X			X	X	X
05	Pitom-beira		X			X					X				X	X	X				X			X		X			X	X	X	
06	Caram-boleira		X					X			X				X	X	X				X			X		X		X				X
07	Goia-beira		X					X			X				X	X	X				X			X		X		X		X		X
08	Gravio-leira	X						X	X	X					X	X	X				X			X		X		X				X
09	Laran-jeira	X					X			X					X	X	X				X	X			X	X		X		X		X
10	Mamo-eiro		X			X					X	X			X		X				X			X		X			X	X	X	
11	Man-gabeira	X				X					X				X		X				X			X		X						X
12	Sapoti-zeiro		X			X						X			X	X	X				X	X		X		X			X	X	X	
13	Serigue-leira		X			X				X					X		X				X			X		X		X				X
14	Tama-rindeiro	X						X			X				X	X	X	X			X			X		X		X	X	X	X	X
15	Buriti-zeiro		X			X					X				X	X	X				X	X		X		X		X		X	X	X
16	Cajuei-ro	X				X				X					X		X				X			X		X	X				X	X
17	Coquei-ro	X						X			X				X	X	X				X			X		X	X					X
18	Jatoba-zeiro	X						X			X				X		X				X	X		X		X		X		X	X	X
19	Murici-zeiro	X				X					X				X	X	X		X	X	X			X		X				X	X	X
20	Pequi-zeiro	X			X						X				X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X
21	Umbu-zeiro	X			X						X				X	X	X				X	X		X		X			X	X	X	X

Fonte: dados organizados pela autora (2017).

Legenda: F – Feminino; M – Masculino; SL – Superior Licenciatura; SP – Superior Pedagogia; E – Especialização; M – Mestrado; D – Doutorado; EF – Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio; ES – Ensino Superior; EJA – Educação de Jovens e Adultos; EE – Educação Especial; EP – Ensino Profissionalizante.

Os dados revelaram que, dos 21 participantes da pesquisa, 9 eram homens (42,8%) e 12 (57,2%), mulheres, ratificando a predominância feminina quanto à escolha da profissão, a maioria trabalhando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Com relação à idade, temos 2 (9,5%) tinham de 26 a 30 anos; 4 (19%) estavam na faixa etária de 31 a 35

anos; 5 (23,8%), idade entre 36 e 40 anos; 6 (28,6%), entre 46 e 50; e apenas 2 (9,5%) com idade superior a 50 anos. Esses percentuais designaram uma população jovem, com 52,3% entre 26 e 40 anos.

Quanto à formação acadêmica, somente 4 (19%) tem somente a graduação. No entanto, 16 (76,1%) são especialistas e 2 (9,5%) estão em nível de mestrado. Essas informações denotaram que além de todos já possuírem formação em nível superior, 85,6% avançaram para cursos de especialização e de mestrado.

Considerando a atuação profissional, 2 (9,5%) atuam meramente no ensino fundamental e 3 (14,2%) no ensino médio. Outrossim, 16 (76,2%) trabalham nos dois níveis, ensino fundamental e médio, simultaneamente, e apenas 1 (4,7%) tem experiência, também, com o ensino superior. Todos trabalham na EJA e 2 (9,5) atuam, ainda, na educação profissional.

Ademais, 12 (57,1%) trabalham exclusivamente na rede estadual de ensino; 7 (33,3%), nas redes estadual e municipal; e 2, nas rede estadual e privada. Então, trata-se de um grupo de professores com uma diversidade de vivências em todos os níveis e modalidades da educação básica, e quase todos estão vinculados à rede estadual de ensino.

O tempo de dedicação à carreira docente emblemou que 7 (33,33%), computam uma variação de um a 10 anos de carreira; 9 (42,8%) exercem a profissão há cerca de 11 a 20 anos; e 5 (23,8%) são professores com 21 a 30 anos de efetivo exercício no magistério. Quanto à dedicação à EJA, 16 (76,19%) atuam há um tempo que varia de 1 a 10 anos; 4 (19%), de 11 a 20 anos; e 1 (4,7%), de 21 a 30 anos trabalhando com pessoas jovens e adultas.

Repara-se que são profissionais experientes, com formação acadêmica consolidada e em desenvolvimento para os níveis mais elevados, com autonomia no exercício da profissão, capazes de manter diálogo com a teoria e a prática. Dos 21 professores que participaram do grupo de formação, reafirma-se o foco dessa pesquisa nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, com a colaboração das professoras/colaboradoras: Flor de Ateira, Flor do Cajueiro e Flor do Jatobazeiro, cujos perfis serão detalhados a seguir.

Flor de Ateira é graduada em pedagogia e especialista em supervisão escolar pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Trabalha na educação básica da rede pública de ensino nos turnos manhã, tarde e noite há 13 anos, e durante todo esse tempo também exerce suas atividades na EJA. Participou de três formações continuadas. Em 2012, envolveu-se, entre outros, no curso de Coordenação Pedagógica – I Fórum de Educação Integral (FORMEI), promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), com carga horária de 40 horas; em 2013, integrou duas formações, no *II Fórum de Educação Ensinar aprendendo: novos paradigmas da educação*, promovido pelo Sindicato dos

Estabelecimentos de Ensino do Estado do Piauí (SINTE-PI), com duração de 5 horas, e a V Jornada de autismo e inclusão: discutindo metodologias, realizada pela Associação dos Amigos do Autismo (AMA) do Piauí, com carga horária de 60 horas.

A professora colaboradora Flor do Cajueiro graduou-se em pedagogia no ano de 2011, pela UESPI, não fez pós-graduação nem formação continuada. Trabalha nos turnos tarde e noite na educação básica da rede pública de ensino, atuando há 24 anos como professora, e há 5 na EJA.

Já Flor do Jatobazeiro concluiu a graduação em pedagogia no ano de 2006, pela UPFI, e especialização em supervisão escolar no ano de 2010, pela UESPI. Trabalha na educação básica da rede pública de ensino há 15 anos, nos turnos manhã, tarde e noite. Na EJA, tem um ano de docência. Quanto à formação continuada, não participou, durante toda a sua experiência como professora.

Dentre as professoras/colaboradoras, duas já são especialistas há mais de cinco anos e apenas uma participou de formação continuada, patenteando a necessidade de cursos que promovam ações a partir da problemática dos professores, de forma colaborativa e que supere a ideia de uma simples atualização, passando a criar espaços de formação no ambiente de trabalho. Entende-se a formação continuada com o papel de visar ao futuro, considerar as mudanças ocorridas nas instituições escolares, em seus contextos internos e externos, na busca de alternativas para enfrentar as dificuldades, complexidades e incertezas do mundo (IMBERNON, 2010).

Quanto aos estudantes, traçou-se o perfil de 11 participantes, a fim de identificar algumas questões iniciais e o acesso a documentos na secretaria da escola. Apesar de previsto o questionário escrito, notou-se a necessidade de lançar as perguntas oralmente e gravar as respostas, tendo em vista a dificuldade de escrita dos estudantes.

Conjectura-se que ouvir o estudante remete a dar oportunidade para que ele expresse o que deseja alcançar em sua vida, demonstrando como concebe a escola e como pode contribuir para a sua qualidade de vida, e simultaneamente oportunizar ao pesquisador um contato com sua realidade, criando uma atmosfera segura, de apoio.

Nesse ensejo, segue o perfil dos jovens e adultos estudantes colaboradores dessa investigação, identificados por pseudônimos a fim de resguardar a privacidade (Quadro 12).

Quadro 12 – Perfil dos estudantes

Nº	PSEUDONIMOS	SEXO		IDADE (anos)					ESTADO CIVIL			MATRÍCULA ETAPAS - EF		TRABALHO		
		F	M	15 a 20	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ou mais	C	S	D	II	III	FORMAL	INFORMAL	NÃO TRABALH
01	Tamarindo		X			X				X		X			X	
02	Jatobá		X				X		X				X	X		
03	Sapoti	X						X			X	X			X	
04	Mangaba		X		X					X		X				X
05	Murici		X			X				X			X	X		
06	Buriti		X			X				X			X		X	
07	Seriguela		X			X			X			X		X		
08	Carambola	X				X					X	X			X	
09	Caju	X				X			X			X			X	
10	Pitomba	X					X		X				X		X	
11	Cajá	X			X					X			X			X

Fonte: dados organizados pela autora (2017).

Legenda: F – Feminino; M – Masculino; C – Casado (a); S – Solteiro (a); D - Divorciado (a); EF – Ensino Fundamental; II – segunda; III – terceira.

Os dados demonstrados no Quadro 12 revelam o perfil dos estudantes participantes – os quais frequentam os anos iniciais do ensino fundamental na EJA – a partir de aspectos como sexo, idade, estado civil, escolarização e trabalho.

Desse modo, dentre os estudantes participantes da pesquisa, 5 (45,4%) são mulheres e 6 (54,5%), homens; 2 (18,2%) estão com idade entre 20 e 29 anos; 6 (54,5%) estão na faixa etária entre 30 e 39 anos; 2 (18,2%), entre 40 e 49 anos; e apenas 1 (9%) tem mais de 50 anos.

Quanto ao estado civil, 4 (36,4%) estão casados; 5 (45,4%), solteiros; e 2 (18,2%), divorciados. Sobre as turmas que frequentam na escola, 6 (54,5%) estão matriculados na II Etapa e 5 (45,4%), na III etapa. A participação no mercado de trabalho está representada por 3 (27,3%) atuando no trabalho formal; 6 (54,5%), no mercado informal; e 2 (18,2%) sem exercer atividade.

As informações mostram que, entre os estudantes participantes da pesquisa, o número de homens é superior ao de mulheres, ratificando os índices que evidenciam a taxa de escolaridade entre os homens sendo inferior ao das mulheres (IBGE, 2013). Além disso, a maioria está na faixa etária entre 30 e 39 anos, indicando que houve um atraso escolar na trajetória educacional entre aqueles que deveriam ter um número maior de anos de estudos, revelando outro aspecto que intensifica esse atraso: o fato de que a maioria está na segunda etapa, faltando cursar a terceira para prosseguir nos anos finais do ensino fundamental.

Outra informação relevante é o aspecto do trabalho na vida desses estudantes. Ao tratar da questão de trabalho com os interlocutores da pesquisa, partiu-se do conceito de Frigotto (2007, p. 246), quanto à sua dimensão ontocriativa: “atividade vital ou *práxis* criativa do ser humano.”

Assim, o trabalho corresponde ao meio que o homem utiliza para produzir e prover sua existência. É válido lembrar que aqui se particularizou o trabalho formal e informal a partir das considerações de Organista (2006), ao associar o trabalho formal ao emprego estável e assalariado, e o informal, aos trabalhadores que atuam por conta própria como domésticos e cooperativados.

Nesse aspecto, os dados denotaram que a maioria dos estudantes está vinculada ao trabalho informal, fato que indica a predominância de alto índice de desemprego diretamente relacionado à situação econômica do país, aliado à falta de qualificação para atuação no mercado de trabalho.

A respeito disso, com embasamento na teoria do capital humano, Machado (1989, p. 120) afirmou que existe uma taxa de retorno com dimensões individual e social, baseada na ideia de que “[...] o indivíduo, qualificando-se, traz benefícios para si e para a sociedade, e o desenvolvimento econômico social resultante se reverte novamente para os indivíduos, através das mais diversas formas de benefício.”

Portanto, a escolarização é fator preponderante na participação social efetiva de cada cidadão, devendo ser garantida a sua oferta e permanência, com qualidade, a esses jovens e adultos.

3.5 Organização dos dados

Os dados produzidos por meio dos instrumentos de pesquisa constituem o *corpus* dessa pesquisa e estão organizados em eixos temáticos, conforme o núcleo de sentido identificado. Para Bardin (2009, p. 145), a organização dos dados é feita a partir da “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.”

Esse processo de classificação permitirá a identificação dos elementos com características convergentes e divergentes, facilitando o processo de organização e posterior análise. Para tanto, Bardin (2009) ressalta que os dados obtidos na pesquisa devem ser organizados em agrupamentos com características comuns, a partir de critérios estabelecidos,

que podem ser classificados com base em características semânticas, agrupadas em temas comuns; sintática; a partir de verbos, adjetivos e outras estruturas sintáticas; léxica, considerando o sentido das palavras; e expressiva, que evidencia ideias, emoções, valores. Desse modo, a organização dos dados em eixos temáticos é um processo que permite estruturar a informação.

Meireles, Cendón e Almeida (2016) asseguraram que a essência da informação deve ser encontrada e apresentada como primeiro passo para permitir maior confiabilidade no processo de análise, utilizando diferentes atributos e criando grupos com elementos similares.

Nessa conjuntura de organização dos dados, Campos (2004, p. 614) reforçou que pode ser feita por frequência de determinado conteúdo nos dados coletados ou pela relevância implícita, ou seja, mesmo não sendo um frequente, apresenta uma riqueza e importância para a pesquisa.

Para Lima (2010, p. 110), “[...] o reconhecimento das similaridades e diferenças leva à criação de um conhecimento novo, pelo agrupamento de entidades, de acordo com as similaridades e diferenças observadas.” Com efeito, a estruturação da informação contida nos dados da pesquisa é realizada e organizada por meio da classificação e de associações que expressam pensamento, ação e fala dos sujeitos participantes em determinado contexto, possibilitando a organização conceitual e potencializando a capacidade de aprender na medida em que novos conhecimentos são criados.

À vista disso, a classificação por eixos temáticos exige a organização dos dados, isolando, separando e ordenando os elementos de acordo com os critérios estabelecidos, a fim de que represente as informações coletadas. Logo, a prática empírica de análise dos dados exige uma atitude interpretativa, observando o latente, o potencial, o não-dito, as coerências, as ocorrências, os contextos e as circunstâncias. Contudo, todo esse processo requer um procedimento anterior de sistematização dessas informações.

Nesse contexto, a partir dos dados organizados, procede-se à sua análise e, considerando a linguagem, a história e o sujeito evidenciados nas contribuições dos interlocutores, optou-se pela técnica da Análise do Discurso (AD) para a interpretação crítica das informações sistematizadas, com base na perspectiva do francês Michel Pêcheux.

Nas considerações de Pêcheux (2008), a análise de dados busca o real e seus diferentes sentidos, onde cada enunciado, ao ser interpretado, pode revelar um real diferente. Tendo isso em vista, o próximo item aclarará os princípios teóricos da análise do discurso enquanto dispositivo de análise, com vistas a refletir sobre a linguagem e sua materialidade nos diferentes contextos.

3.6 Análise das informações produzidas: contexto epistemológico da prática interpretativa

Na AD, especificamente na abordagem de Michael Pêcheux e seus colaboradores, todo enunciado pode ser interpretado a partir da realidade e de seus diferentes sentidos, e revelar um real diferente. Então, problematizar a teoria da AD permite discutir as relações semânticas nas formações discursivas como possibilidade de interpretação da realidade.

A AD traz a língua falada e sua relação com a história, com a sociedade e as suas possibilidades de uso e apropriações, ou seja, trata a linguagem em seu contexto, e a percepção a realidade. Nesses termos, Nicolaci-da-Costa (2007, p. 66) mencionou que “ao internalizarmos uma língua nos contextos em que ela é naturalmente usada, internalizamos todo um conjunto de conceitos, regras, valores”, tais preceitos revelam características de determinada sociedade em um período de tempo, as quais constituem os sujeitos.

Isso posto, a AD deve considerar os sujeitos e as suas relações, os aspectos históricos e de contexto e as situações em que o discurso acontece, já que o discurso concebe a articulação entre a língua, e o contexto social e histórico. Sendo assim, vai além do que está sendo dito, busca as relações com o que foi dito antes e com o não dito no contexto social e histórico dos sujeitos daquele discurso.

3.6.1 Linguagem: tendências formativas do discurso

A AD constitui ferramenta de análise da linguagem em sua formação, manifestação e utilização discursiva. Para Gil (2002, p. 244), existem em torno de 57 variações da AD e, mesmo com tantas abordagens, todas rejeitam a “noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social.”

A propósito, Fairclough (2008) distingue-as em críticas e não-críticas, combinando análise detalhada de textos linguísticos e orientação social para o discurso, tendo como critério de diferenciação o enfoque social.

Assim, a abordagem de Pêcheux enquadra-se no grupo da análise crítica, que considera a linguagem como materialização da ideologia, “ele usa o termo ‘discurso’ para enfatizar a natureza ideológica do uso linguístico” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 52).

Desse modo, “[...] para entender o processo de comunicação e também o que é signo e significação, é necessário fazer referência à linguagem” (PÊCHEUX, 2009, p. 17). Faz-se,

pois, indispensável uma compreensão da linguística e suas características, que para o referido autor pode ser identificada sob três tendências principais, que se opõem, combinam-se e subordinam-se, quais sejam: formalista-logicista, histórica e linguística da fala,.

O começo da linguagem está sob o império da necessidade demonstrada pela linguagem da ação, imposta pela natureza. No período clássico, o sujeito estava subordinado ao seu discurso, tornando-se progressivamente fonte deste, dando origem à categoria da subjetividade, que representa o período de transição do século XVIII para os séculos XIX e XX, e a clara oposição existente entre a expressão objetiva e a subjetiva. A primeira não considera a pessoa nem as circunstâncias que a exprimem, enquanto na segunda a significação depende da pessoa que fala e do contexto.

Nesse contexto, Pêcheux (2009) marcou o vínculo entre a lógica ou teoria do conhecimento e a filosofia da linguagem como fonte central na noção de enunciação:

[...] a posição filosófica segundo a qual o pensamento e a linguagem provêm primeiramente da experiência e depois da dedução não se limita aos efeitos espontâneos que ela produz na prática do linguista: ela existe sob uma forma filosófica autônoma que traz por sua própria conta sua “solução para o problema” da relação entre “teoria do conhecimento” e “retórica”. O continuísmo espontâneo da Linguística em matéria de epistemologia se apóia, sobre o continuísmo filosófico que vai do “dado” ao “deduzido”, com o fato preciso de que se pode *bem ou mal apreender o dado*, e que se pode *bem ou mal deduzir*, o que fornece um meio de distinguir entre o que é ciência e o que não é [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 61, grifos do autor).

As palavras de Pêcheux denotam a possibilidade de identificar se o discurso é científico ou não, se é teoria do conhecimento, a partir do raciocínio demonstrativo ou da retórica que corresponde à arte de convencer pelo emprego daquilo que lhe parece verdadeiro. Tal premissa resultará na subordinação do subjetivo ao objetivo, do contingente ao necessário, de modo a tratar os conhecimentos que pertencem ao campo das ciências sociais como similares às ciências exatas e aplicar os mesmos conceitos, objetivando “chegar a um universo de enunciados ‘fixos e unívocos’ que cubram o conjunto da realidade” (PÊCHEUX, 2009, p. 64).

Para Pêcheux (2012), desenvolveram-se diversas pesquisas no sentido de esclarecer as relações com a linguística e a necessidade de uma redefinição de princípios, tendo em vista as diferentes nuances que se estabelecem entre os domínios teóricos. O autor citou como exemplo “no domínio da *política* e da *produção científica*, constata-se que, nestes dois domínios, *as palavras podem mudar de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que a empregam*” (PÊCHEUX, 2012, p. 122, grifo nosso).

Nessas condições, os três fenômenos linguísticos estabelecidos, apesar de suas especificidades, aplicam-se de forma conjunta: a fonologia, que define os elementos fônicos (sons); a morfologia, que estuda a forma das palavras; e a sintaxe, que rege a construção das frases. Entretanto, ao adentrar no campo da interpretação do sentido, recorre-se à semântica, “que liga as ‘significações’ de um texto a suas condições sócio-históricas”, tornando-se propriedade constitutiva das significações, pois “falar é totalmente diferente do que produzir um exemplo de gramática” (PÊCHEUX, 2012, p. 124-125).

Com efeito, essa nova postura epistemológica amplia a concepção e estruturação linguística, superando a posição estática da gramática formal, pois “[...] estudar a base comum sobre a qual os processos nocionais-ideológicos, por um lado, e os processos conceituais-científicos, por outro, se constituem como processos linguísticos” (PÊCHEUX, 2009, p. 84).

Além da ideologia, revelam-se outras determinações para que haja reprodução/transformação, a exemplo das econômicas. Convém abalizar que a reprodução das relações de produção, bem como a sua transformação, são pontos localizados no conjunto da luta de classes, que “passa por aquilo que L. Althusser chamou de *aparelhos ideológicos de Estado*” (PÊCHEUX, 2009, p. 130). Assim, é por meio destes que a ideologia dominante se realiza e, simultaneamente, é combatida.

3.6.2 Formações discursivas: sentidos assumidos no discurso

As relações sociais e sua representatividade no discurso dos sujeitos deve ser considerada, pois evidencia a natureza ideológica do uso linguístico e os seus efeitos no funcionamento da linguagem. Nessa lógica, as Formações Discursivas (FD) aquiescem a compreensão dos sentidos assumidos em cada discurso, ao expressarem a forma de pensar e agir.

Para tratar dos indícios que fazem com que uma palavra ou um enunciado tenha o sentido real que deve ser transmitido, Pechêux (2009) nomeou o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados com base em duas teses.

Na primeira, o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, é determinado pela posição ideológica de quem a emprega, levando ao conceito de formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e o que deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2009, p. 147, grifos do autor).

Portanto, admite-se que palavras literalmente diferentes podem ter o mesmo sentido no interior de uma formação discursiva. Para Pêcheux (1982, apud FAIRCLOUGH, 2008, p. 53), as FD são “[...] faces linguísticas de ‘domínios de pensamento’[...] sócio-historicamente constituídos na forma de pontos de estabilização que produzem o sujeito e simultaneamente junto com ele o que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer e esperar.”

A segunda tese diz que toda formação discursiva dissimula sua dependência das formações ideológicas. Para explicar essa ideia, Pêcheux (2009) desenvolveu o interdiscurso como sendo o conjunto de formações discursivas, integrando todo o complexo com dominação, apresentando duas discrepâncias em seus elementos de estruturação: o pré-construído e o processo de sustentação, também chamado de *articulação*. O primeiro traz o efeito de encadeamento do mundo das coisas e o segundo constitui o sujeito em relação ao seu sentido.

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é construído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto ‘pré-construída’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2009, p.150, grifos do autor).

Nesse sentido, pode-se inferir que o conjunto de formações discursivas integra um todo chamado *interdiscurso*, responsável pela origem dos sentidos gerados nas FD, ou seja, “todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2003, p. 43).

No entendimento de Maingueneau (1997, p. 113), a formação discursiva “aparece como o lugar de um trabalho no interdiscurso; ela é o domínio ‘inconsistente’, aberto e instável, e não a projeção, a visão estabilizada da ‘visão do mundo’ de um grupo social.”

Considerando os pressupostos da AD, avança-se para a próxima sessão, com a análise dos dados, indicando as construções conceituais presentes nos enunciados dos participantes da pesquisa, nas relações das formações discursivas, nos domínios existentes e no contexto onde os discursos são estruturados.

4 A DESCOBERTA DE UM MUNDO OCULTO EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nessa sessão, apontam-se os resultados da intervenção pedagógica, com foco na aprendizagem de jovens e adultos estudantes à luz dos dados empíricos produzidos por meio das informações coletadas, com o propósito de compreender e desvincular a prática do professor da EJA como atividade situada e dependente de um contexto social que remetia a uma época onde não se atendiam às aspirações atuais.

Aqui, atina-se para a prática pedagógica do professor da EJA não apenas como um conjunto de tarefas a serem executadas no espaço escolar, mas como estratégias de ensino que substanciam a aprendizagem ao longo da vida de pessoas jovens e adultas. Para tanto, inicia-se com a análise do item *Tensões e desafios da sala de aula: desigualdades e pressões sociais*, onde se ecoam concepções, dificuldades e formas de enfrentamento em sala de aula, esboçando as práticas pedagógicas dos professores em paralelo com as desigualdades que lhe estão associadas.

No item *Situações de (semi)periferia: esperanças e desencantos no processo de escolarização dos jovens e adultos estudantes*, contemplam-se aspectos como o tipo de ocupação, a representação da escola, as motivações para o abandono e retorno à escola na concepção de jovens e adultos estudantes. Nos itens *Formação continuada do professor/formador/colaborador: tensões entre realidades* e *Formação continuada dos professores/colaboradores: processo de (re)construção da prática pedagógica* promove-se uma discussão em torno das ações de intervenção realizadas em três momentos distintos: formação continuada do professor/formador/colaborador, e dos professores/colaboradores, seguida da intervenção destes em sala de aula junto aos jovens e adultos estudantes. Finaliza-se com o subtópico *Superando tensões no espaço escolar: consolidando a (re)construção da prática*, onde se examinam os registros dos estudantes, realizados durante a ação interventiva, os quais denotam o grau de satisfação, interesse e/ou insegurança revelado pelos jovens e adultos estudantes, legitimando a opção metodológica pela pesquisa ação colaborativa, na perspectiva de (re)construção da prática pedagógica, objeto da presente pesquisa.

4.1 Tensões e desafios de sala de aula: desigualdades e pressões sociais

O ser professor pressupõe a estruturação de uma prática pedagógica associada a diferentes fatores e influenciada pelo modo como cada sujeito participante do processo

educativo pensa. À vista disso, nesse momento, serão discutidas as considerações dos professores a respeito do ensino e da aprendizagem, do contexto escolar, de suas ações e de sua prática pedagógica em sala de aula.

Para tanto, definiram-se, por meio dos dados produzidos com os professores/colaboradores, quatro eixos temáticos, sem desconsiderar que os processos educativos têm lugar entre pares e em situações relacionadas com princípios macro e micro institucionais, inserido no espaço local, inter-relacionados com os espaços nacionais. São eles: Concepções de ensino e aprendizagem; Dificuldades enfrentadas em sala de aula; Superação das dificuldades; Prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Ensinar e aprender em contextos escolares inspiram uma reflexão profunda a partir de questionamentos atinentes a conceitos, métodos, qualidades e implicações. Os especialistas das instituições de ensino, que são os responsáveis por fazer esse processo acontecer, podem e devem assumir essa postura reflexiva de forma contínua, dando um norte ao desenvolvimento de sua prática pedagógica, tendo em vista que “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (ZABALA, 1998, p. 27).

Iniciando com a noção de pertença ao contexto escolar, passa-se a examinar o eixo temático *Concepções de ensino e aprendizagem*, com posicionamento dos participantes da pesquisa sobre essa temática (Quadro 13).

Quadro 13 – Eixo temático *Concepções de ensino e aprendizagem*

Nº/NPSEUD. FLOR DE:	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES COLABORADORES
1 Laranjeira	- Caminho para chegar ao aprendizado. O professor aprende e tem a função de ensinar. Mudança de atitude.
2 Caramboleira	- Conhecimento.
3 Goiabeira	- Uma técnica dinâmica. Conhecimento no sentido profissional, social, convivência, interação e respeito.
4 Mamoeiro	- Aplicação de conhecimento. A aprendizagem tem a ver com aquilo que a gente consegue absorver. É algo que a gente quer trazer pra dentro, importar.
5 Umbuzeiro	- É de suma importância. Ele tem uma relação bem íntima com a teoria prática. Só existe aprendizagem se tiver ensino. Aprendizagem é metamorfose, é o momento que você se identifica enquanto profissional, é o momento da transformação para vida inteira.
6 Tamarindo	- Transmissão de conhecimento, com o objetivo de trabalhar a necessidade do aluno e atingir a aprendizagem. Processo de mudança se dá a partir do momento que é sistematizada com o apoio da família.
7 Cajueiro	- Media a aprendizagem [...] Alcançar um objetivo.
8 Buritizeiro	- É um processo que assimila e constrói o conhecimento. É um processo de transmissão, troca de conhecimento.
9 Ateira	- Arte de ensinar, de repassar [...]
10 Cajazeira	- É levar o conhecimento. É desinformar [...]

11 Muricizeiro	- Quando o professor explica a aula está ensinando, tentando repassar o conteúdo. Tem vários aspectos no dia a dia, principalmente na leitura, algo predefinido nos livros, mas também esse aprendizado no dia a dia.
12 Sapotizeiro	- Ações que levam o aluno a aprender determinado conteúdo [...] O processo das ações que durante a avaliação ou no processo avaliativo vê se realmente o estudante assimilou, realmente aprendeu.
13 Pitombeira	- Passar o conhecimento. Tudo que o aluno adquiriu ao longo da vida.
14 Gravioleira	- Adequar conteúdos com a vivência deles. É aprender algo.
15 Serigueleira	- É transmitir o conhecimento sobre algo que você já sabe. A aprendizagem faz parte do dia a dia da gente, tudo que vem de novo é aprendizagem, penso que seja dessa forma.
16 Pequizeiro	- Motivar dentro de sala a aprender. Engloba tudo que envolve o dia a dia, a questão da educação, tanto dentro da escola como fora. É compartilhar ideias, conhecimento.
17 Mangueira	- Requer troca de experiência. Tenho dificuldades de ensinar, adequar o conteúdo ao conhecimento dos alunos porque é uma clientela especial, tem certa idade, na maioria são jovens que ficaram retidos e estudam à noite. É uma transmissão lenta, o material não contribui muito, a gente não pode avançar e eles não compreendem.
18 Aceroleira	- Aprendizagem é tudo, o espaço da casa, da sociedade, da família. A escola formaliza esse entendimento. O professor passa a ser objeto de aprendizagem.
19 Mangabeira	- Está relacionada com o que a pessoa absorve durante o processo de ensino.
20 Jatobazeiro	- Desenvolvimento cognitivo, intelectual da pessoa, o que deseja aprender.

Fonte: organizado pela autora (2017).

As falas descritas no Quadro 13 nos permitem identificar aspectos relevantes sobre a relação entre ensino e aprendizagem, a concepção de ensino e a concepção de aprendizagem na lógica dos professores.

Entende-se que a relação entre ensino e aprendizagem está bem presente nas falas de Flor de Laranjeira, no trecho em que aduziu ao *caminho para chegar ao aprendizado*; Flor de Umbuzeiro, quando mencionou que *só existe aprendizagem se tiver ensino*; Flor de Cajueiro, ao afirmar que *media o alcance do produto desejado, um objetivo*; Flor de Sapotizeiro, quando enfatizou que se trata de *ações que levam o aluno a aprender determinado conteúdo*; Flor de Pequizeiro, que admitiu que seja *motivar dentro de sala a aprender*; e, finalmente, Flor de Mangabeira revelou que *está relacionada com o que a pessoa absorve durante o processo*.

O entendimento da relação entre o ensino e a aprendizagem remete, em termos gerais, aos seguintes argumentos: há ensino sem aprendizagem? Há aprendizagem sem ensino? Só há ensino se ocorrer aprendizagem? Esses questionamentos, a título de provocação, são pontos-chave que refletem a atuação do professor, cuja variedade da resposta pode indicar o resultado de sua prática.

Quanto às tensões presentes nas prováveis respostas, pode-se inferir que: se a resposta para a primeira indagação for sim, a prática pedagógica é focada no ensino e os resultados que os estudantes deixaram de alcançar não são objetos de análise para condução dessa prática, ou seja, a ação do professor não leva em consideração as dificuldades de aprendizagem dos

estudantes, visto que não as utiliza para o replanejamento destas, visando ao produto final, qual seja a aprendizagem. Contudo, se a segunda indagação obtiver resposta sim, a responsabilidade pelo não aprendido recai sobre o estudante e a aceitação da ideia de sua capacidade pré-determinada de aprender o conhecimento, justificando uma postura passiva do professor diante do desenvolvimento ou não desse estudante.

Entretanto, se o último questionamento alcançar uma resposta positiva, advinda do instituído social, como denotado pela fala de Flor de Umbuzeiro, no sentido de que *só existe aprendizagem se tiver ensino*, a concepção dessa relação é ampliada, aliando a docência e a discência, a teoria e a prática. Isso realmente só se torna possível quando há a consolidação da tensão entre a relação ensino e aprendizagem, concebida como uma vivência real pela prática, ressaltando o que sabiamente disse Freire, (1996, p. 26): “[...] Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.”

Em suma, notam-se nessa afirmação as possibilidades de transformação da prática pedagógica com implicações diretas na vida dos jovens e adultos estudantes.

Quanto à concepção de ensino, podem-se destacar duas perspectivas diante das falas dos professores colaboradores: uma que trata da construção do conhecimento e outra que remete à transmissão deste.

Por um lado, as expressões *aplicação de conhecimento; processo que assimila e constrói o conhecimento; adequar conteúdos com a vivência deles e desenvolvimento cognitivo* – referidas por Flor de: Buritizeiro; Graviroleira; Mamoeiro e Jatobazeiro – indicam que o ensino é abordado como processo dinâmico do conhecimento em interação com a realidade e com os demais sujeitos envolvidos no processo, sendo os principais professores e estudantes.

No âmbito da EJA, foco desse estudo, essa dinamicidade acontece quando professor se preocupa com estratégias de ensino que motivem “[...] os aprendizes adultos a transformar o modo como eles pensam sobre si e o mundo” (KNOWLES, 2009, p. 111). Essa forma de conceber o ensino possibilita a reflexão crítica do professor, de modo a atingir gradativamente a reconstrução da prática pedagógica.

Por outro lado, é perceptível nos discursos dos professores outro viés da concepção de ensino, associado à *transmissão de conteúdo; ao repasse de conteúdo; levar o conhecimento e a técnica* – relatados por Flor de: Tamarindeiro; Seriguleira; Mangueira; Aceroleira; Muricizeiro; Pitombeira; Cajazeira e Goiabeira – ilustrando uma concepção de ensino

estática, em contradição com o processo dinâmico de uma sociedade que está em constante mudança, assumindo “[...] abordagens pedagógicas que visam à reprodução, à repetição e a uma visão mecanicista da prática educativa” (BEHRENS, 2009, p. 40), desconsiderando, de certa forma, o que desejam e pensam os jovens e adultos estudantes. Essa postura do professor está associada ao que o referido autor classifica como *paradigmas conservadores de educação*.

Partindo do pressuposto de que só existe ensino se houver aprendizagem, elencaram-se palavras e expressões representativas do conceito de aprendizagem, identificadas nos discursos dos professores (Flor de: Laranjeira; Tamarindeiro; Umbuzeiro; Goiabeira; Mamoeiro; Cajueiro; Buritizeiro; Cajazeira; Muricizeiro; Serigueleira; Sapotizeiro; Aceroleira; Jatobazeiro), a exemplo de: *mudança, transformação, interação, absorção, alcançar objetivo, troca de conhecimento, desinformar, no dia a dia, processo avaliativo, tudo e desejo*.

Os relatos imprimem uma uniformidade que converge para uma concepção de aprendizagem que se baseia em um processo contínuo ao longo da vida, o qual promove a transformação, com objetivos definidos e constante avaliação para prosseguir com os avanços, e desinforma no sentido de atualizar a informação já existente, perpassando todas as vivências, experiências e envolvendo o desejo de cada um para que aconteça. Todas essas referências podem contribuir para o alcance do modelo de aprendizagem transacional, que traz uma educação unificadora, que vai além de “[...] aplicações e situações específicas” (KNOWLES, 2009, p. 152).

Nesse sentido, De Aquino (2007, p. 6) sublinhou que a aprendizagem “[...] refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades.” Assim, o processo aquisitivo engloba todos os aspectos de desenvolvimento do indivíduo, em diferentes níveis e, ainda, nas relações sociais.

Vale ressaltar que, no contexto escolar, esses pressupostos, ao serem reconhecidos pela comunidade acadêmica, devem ser considerados não apenas no âmbito da EJA, mas em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitando o lugar onde se encontra a pessoa em seu processo de aprendizagem.

Partindo do princípio de que “[...] os efeitos do interdiscurso não se resolvem em um ponto de integração, mas se desenvolvem em contradição” (PÊCHEUX, 2012, p. 157), os discursos destacados no Quadro 13 revelam contradições, pois na medida em que alguns professores traduzem em suas palavras uma concepção mais abrangente e reflexiva sobre a aprendizagem, outros assumem o ensino sob uma perspectiva mais conservadora.

Tais contradições estão presentes nas falas de: Flor de Tamarindeira, Muricizeiro, Serigueleira e Mangueira, ao absorverem o ensino como transmissão e repasse de conhecimento de forma estática, e a aprendizagem como processo dinâmico de mudança, de forma contínua e em interação com o novo.

Nesse estudo, procurou-se discutir as tensões nas relações que se estabelecem entre os participantes no contexto escolar, quanto ao ensino e à aprendizagem, atinentes às questões teóricas, aos desafios diários dos professores e à prática pedagógica com coerência, não apenas no que se diz, mas nomeadamente no que se faz.

Agora, serão apresentadas as discussões interpretativas do eixo temático que aborda as colocações dos professores colaboradores a respeito dos entraves encontrados no desenvolvimento de suas atividades no cotidiano da escola (Quadro 14).

Quadro 14 – Eixo temático *Dificuldades enfrentadas em sala de aula*

Nº/NPSEUD. FLOR DE	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES COLABORADORES
1 Laranjeira	- O histórico de repetência, evasão, muito tempo sem frequentar a escola. Não articula as palavras, entender que tome o gosto novamente pelo estudo. Indisciplina, respeitabilidade, impede que mantenha um bom relacionamento.
2 Caramboleira	- Família desestruturada, com problemas de violência, agressividade, quer chamar atenção. Comportamento precisa ser moldado à sociedade, que deu liberdade demais. Os órgãos não acompanham, não dão condição de fazer um bom trabalho. Tem que tirar dinheiro do bolso, ir atrás de material, fazer pesquisa.
3 Goiabeira	- Falta apoio da família, vem drogado fazer a prova, o problema da evasão, cansaço, idade variando entre vinte e sessenta anos, problemas de visão, gravidez na adolescência, tempo e falta de segurança.
4 Mamoeiro	- A vontade. O aprendizado parte da vontade de aprender. Falo em vontade é do aluno entender que ele é aluno. Do mesmo jeito, o professor tem que ter vontade, se não, como é que vai dar aula? Está faltando essa consciência de aluno ser aluno e professor ser professor. A vontade é essa consciência, esse sentido, que é pessoal.
5 Coqueiro	- Prender a atenção, conversas. Na educação física, só querem saber de quadra.
6 Umbuzeiro	- Falta de interesse dos alunos, faixa etária elevada. Está na escola para cumprir horário, não levam a sério. O desinteresse é quase geral. Os professores fazem formações e o <i>feedback</i> não é satisfatório.
7 Tamarindo	- A falta de interesse. Apostam na questão do trabalho. Com relação a ensino e aprendizagem, deixa a gente sem opção. A carga horaria dificulta o trabalho, a qualidade.
8 Cajueiro	- Preocupados em conseguir emprego, mudança de residência, chega atrasado à escola. Preocupados na saída com a violência lá fora, é perigoso.
9 Buritizeiro	- Os diferentes perfis: ter o diploma exigido na empresa, se aprendeu ou não, tanto faz; terminar os estudos, provar para ele mesmo (40 a 50 anos); donas de casa, tanto pai como mãe, almeja uma universidade. Realidade marcada por álcool, droga, roubos, assaltos, tráfico. Trazem para sala de aula além do problema das interferências no processo de ensino e aprendizagem.
10 Ateira	- Falta de interesse, de vontade. Os mais velhos falta de tempo, os mais novos, tem tempo e não querem. Estrutura da escola; falta de material; biblioteca melhor equipada; computadores em desuso. Segurança, aqui é área de risco.
11 Cajazeira	- Falta de domínio de leitura, escrita, interpretação, informação, conhecimento, não tem base.
12 Muricizeiro	- Interesse, a maioria o objetivo é concluir o ensino médio, quer o título, a nota, não estão pensando em aprender. A maioria não está preocupada em cursar o ensino

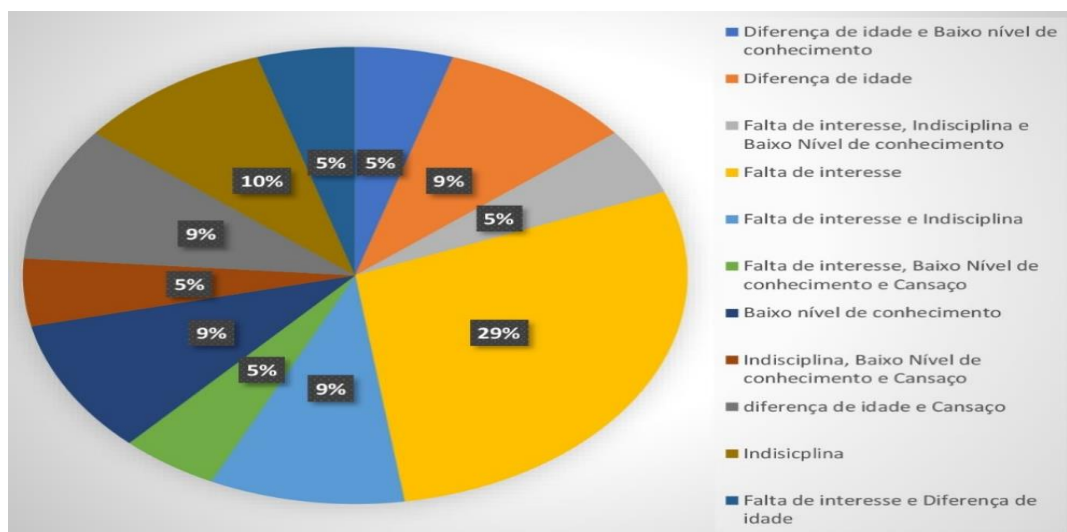
13 Sapotizeiro	superior. Indisciplina, bagunça, não ficam em sala. - O aluno tem pouca bagagem, cansaço, tem a motivação dele, mas acho que não é uma grande motivação, dá desmotivação.
14 Pitombeira	- O abandono e a não frequência todo dia, a falta de tempo deles que estão trabalhando, o cansaço do dia a dia. Como estão um pouco acima da idade recomendada, o aprendizado para alguns é inferior e para outros é surpreendente como reagem bem e superam a dificuldade.
15 Gravioleira	- Livro ruim, não tem conteúdo. Faixa etária diversificada não dá pra fazer uma sala só de senhores e uma sala só de jovens, sempre tem a mistura, melhora, tem uma sala perigosa com mais jovens, eu consigo trabalhar.
16 Serigueleira	- Dificuldade com matemática, dificulta pra quem ensina física. O aluno está a muito tempo sem estudar. É como se o cérebro tivesse parado e voltasse a funcionar. A mistura de aluno novo com aluno de idade mais avançada atrapalha. O celular em sala de aula e os livros.
17 Pequizeiro	- A falta de interesse, motivação, querer aprender.
18 Mangueira	- O material. Os recursos da escola, falta os projetos. O nível de leitura deles, tem aluno que se limita a transcrever do quadro. A indisciplina falta de educação, é uma clientela especial. O cansaço é tão grande que prejudica a aprendizagem. A aula é aquela que o professor escreve no quadro, se não escrever, não é aula. Acabamos fazendo isso.
19 Aceroleira	- O aluno da EJA vem de uma realidade difícil, vem do trabalho, ficou muito tempo sem estudar, os professores trabalham de forma moderada, a gente não avança para que não haja evasão, abandono. São alunos maduros, opiniosos, aparecem no dia da avaliação. O livro didático fica a desejar.
20 Mangabeira	- Falta de atenção, de material didático, de recursos didáticos. As conversas, acham que é um momento de descontração. Medo de ir tarde para casa por causa da criminalidade.
21 Jatobazeiro	- Domínio de leitura, alguns não têm.

Fonte: organizado pela autora (2017).

O Quadro 14 demonstra dados relevantes quanto às dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula. Os domínios dos discursos permitiram classificar as seguintes dificuldades apontadas pelos participantes: as especificidades dos estudantes de EJA e as suas nuances; a estrutura da escola; a gestão; o livro; a família; o contexto social; a segurança; e o celular. Não obstante, vale realçar uma questão comum no discurso de todos os professores colaboradores: a centralidade de suas dificuldades nas especificidades atribuídas aos estudantes.

Nesse sentido, identificaram-se diferentes argumentos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Dificuldades enfrentadas em sala de aula, relacionadas aos estudantes de EJA



Fonte: elaborado pela autora (2017).

Pelo Gráfico 1, nota-se que o termo *falta de interesse* predomina em 29% dos discursos, além de ser relacionado a outros motivos em mais 29%, totalizando uma predominância de 58% das falas dos participantes, identificadas nos trechos 1, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 17, 19 e 20.

A indisciplina, também associada à ideia de comportamento inadequado, apareceu em 10% das falas e mais 14% associada a outras razões, totalizando 24% de predominância, conforme os trechos 1, 2, 5, 12, 18 e 20. Outra dificuldade que atingiu percentuais elevados e merece destaque é a questão do baixo nível de conhecimento dos estudantes, o que os professores designam como *não tem base* (Flor de Cajazeira), correspondendo a 9% e mais 20% associado a outras dificuldades, somando 29% das afirmações dos professores, identificadas no trechos 1, 13, 16, 18 e 21.

A diferença de idade é outro fator relevante patenteados nos discursos, o qual dificulta a prática pedagógica do professor em sala de aula, tendo em vista atingirem 9%, com mais 19% combinado a outros fatores, chegando ao percentual de 28%, em conformidade com os trechos 3, 6, 9, 14, 15 e 16. Além das dificuldades relacionadas às características específicas de jovens e adultos, sobrealça-se a questão da família e do contexto social, evidenciadas nos trechos 3, 9, 15 e 19; da evasão, presente nos trechos 1 e 3; da carga horária, citada no trecho 7; da segurança, mencionada no trecho 8; do livro, conforme os trechos 3, 16 e 19; do celular, no trecho 16; e da estrutura da escola, presente no trechos 10, 16, 18 e 20.

Os percentuais mostram claramente a dificuldade que os professores colaboradores têm de lidar com as especificidades dos sujeitos que frequenta a EJA, pois são “[...] dotados

de peculiaridades próprias relacionadas com o grupo etário, interesses, motivações, experiências de vida e expectativas no campo pessoal e profissional” (MOURA, 2007, p. 56).

A partir dos discursos, vê-se uma diferenciação entre o jovem e o adulto, como dito nos trechos: “os mais velhos falta de tempo, os mais novos, tem tempo e não querem” (Flor de Ateira); “ficou muito tempo sem estudar, os professores trabalham de forma moderada, a gente não avança para que não haja evasão, abandono” (Flor de Aceroleira); “o cansaço é tão grande que prejudica a aprendizagem” (Flor de Mangueira); “não dá pra fazer uma sala só de senhores e uma sala só de jovens, sempre tem a mistura, melhora, tem uma sala perigosa com mais jovens” (Flor de Gravioleira). A ideia seria separar os estudantes pelo critério de idade, pois os adultos têm mais interesse e os jovens não atrapalhariam esse processo.

Para Maia e Dayrell (2011, p. 120) essa relação intergeracional pode ser mediadora das diferenças e contribuir para a “[...] definição do que era ser jovem e de quem era ser jovem na escola”, gerando um processo de socialização.

Na acepção de Moura (2007, p. 7), os professores descrevem o perfil do adulto em sala de aula como alguém que deseja “[...] boa situação financeira e profissional, vendo-o como uma pessoa consciente, responsável e decidida, desejosa por recuperar os estudos, que busca seus objetivos. Contudo, com aprendizagem lenta.” Enquanto isso, os jovens, como informado por Flor de Muricizeiro, buscam outros atrativos, como “o título, a nota, não estão pensando em aprender.”

De acordo com Oliveira (2011), a diversidade de sujeitos em sala de aula pode ser fator desencadeador de indisciplina, resultando em comportamentos considerados inadequados pelo professor, mas que para o aluno, fazem parte de seu cotidiano. Vislumbrar esse jovem e esse adulto a partir de seus anseios e de seu contexto de vivência é um princípio andragógico fundamental que deve ser assumido por quem promove o ensino e a aprendizagem na EJA.

Nesse cenário de dificuldades elencadas pelos professores, busca-se a AD com o intuito de permitir uma articulação entre as formações discursivas e identificar no interdiscurso a forma de presença do outro (MAINGUENEAU, 2008). Tal postura analítica permite uma reflexão pertinente que traz uma reanálise sobre todos esses aspectos. Por isso, avulta-se o enunciado de Flor de Mamoeiro: “a vontade. O aprendizado parte da vontade de aprender. Falo em vontade é do aluno entender que ele é aluno. Do mesmo jeito, o professor tem que ter vontade, se não, como é que vai dar aula?”

A fala de Flor de Mamoeiro indica algo que nenhum dos outros professores citaram explicitamente, por assumirem uma postura de autodefesa, tendo em vista não se

posicionarem sobre as implicações de sua atuação docente diante dessas dificuldades, mas que pode ser um ponto relevante no enfrentamento destas. Assim, ao colocarem a responsabilidade de suas dificuldades no estudante, na escola, no contexto social, entre outros, os participantes, com exceção da Flor de Mamoeiro, não olharam para si, para o seu papel, para a sua vontade, sua dedicação e sua preparação da prática pedagógica. Ante essa realidade, os participantes expuseram como essas dificuldades estão sendo enfrentadas, assunto do terceiro eixo temático (Quadro 15).

Quadro 15 – Eixo temático *Superação das dificuldades*

Nº/NPSEUD. FLOR DE:	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES COLABORADORES
1 Laranjeira	- <i>Manter aquela autoridade que o professor precisa para poder fazer seu trabalho em sala.</i> Um dos maiores entraves é a segurança, tanto é que a gente dá aula com as portas trancadas. Teve formação na própria escola, no tempo que era a coordenadora anterior, para implantar pedagogia de projetos.
2 Caramboleira	- <i>Projetos que partem da diretora, dos professores, para os alunos. A gente elabora planos, projetos, como vai ser o dia, o material que vai ser usado, tem tido sucesso.</i> Envolvendo muito o cotidiano deles. Não teve formação. A especialização que estou fazendo, tirei do meu dinheiro, eu que fui atrás.
3 Goiabeira	- <i>Eu queria que tivesse alguma coisa para o EJA, com o PRONATEC, receber um dinheirinho e se qualificar. Nunca teve uma formação, que é uma vergonha.</i> Teve no Instituto de Educação com uma professora dos Estados Unidos, Stefane. A culpa é do sistema.
4 Mamoeiro	- <i>O pessoal mantém as fichas direitinho, organização, limpeza, esse diálogo, aqui a gente consegue dialogar, isso vai favorecer o trabalho.</i> Falta segurança, material de informática, não tem como você trabalhar informática com esses alunos, manda só o computador sem um técnico. Formação pra EJA? Na escola, não. A EJA está precisando de um acompanhamento em nível social do que conceitual, os alunos continuam sem fazer suas atividades, deixam de assistir aula, faltam na escola. Professor é para ensinar.
5 Coqueiro	- <i>A diretora é muito presente, está sempre nas salas passando e eles ficam mais quietos, eles saem da sala menos, faz com que mude o comportamento.</i> Então, a ajuda é essa, material quando a gente pede, na medida do possível, é disponibilizado. Sobre formação, eu até me candidatei a uma especialização em EJA no IFPI, há uns três a quatro anos, mas não deu para seguir.
6 Umbuzeiro	- <i>Através de oficinas.</i> As formações que o governo do Estado proporciona para os professores. Só que a resistência por parte de alguns também é grande, por conta da demanda que atendem, tem professores que trabalham em outros Estados, dão aula em escolas particulares, então fica meio um contratempo inoportuno pra eles.
7 Tamarindo	- <i>Investindo.</i> Não temos recurso direcionado à EJA, somente a merenda escolar, em dinheiro. Para desenvolver projeto, aulas passeios, diferenciadas, tudo que vem está relacionado ao PDDE, que vem pra escola como um todo.
8 Cajueiro	- <i>A oportunidade de cursos profissionalizante, para o aluno carente.</i> As capacitações, os livros procuram estar modificando e o professor também faz adaptações. Todas as formações são muito boas, teve o Qualiescola, em 2006. Formação aqui na escola que não lembro o nome teve, e também assisti uma lá no Instituto de Educação o ano passado. Que lá orientava como elaborar as atividades para o aluno e que serve para a EJA, é só adaptar.
9 Buritizeiro	- <i>Não tem apoio da Secretaria que não dá o devido suporte à gestão, que consequentemente não dá o devido suporte ao professor, é uma cascata de ineficiência que vai terminar lá no professor em sala de aula, está além da possibilidade dele, é muito difícil a gente conseguir lidar com essa situação.</i>
10 Ateira	- <i>Reforma para ajestarem a escola. Tem uns cursos que alguns professores fazem,</i>

11 Cajazeira	participam de uns projetos, mas o nosso, da II Etapa, não. Chegou agora, esse aqui pra gente fazer alguma coisa. <i>A gente tem os encontros, as reuniões, planejamento, pra discutir as dificuldades dos alunos, planejamento de dias de prova, de revisão, de conselho, de alguma atividade, alguma feira.</i> Aqui a gente faz, mas assim, interesse nosso, não da Secretaria. - <i>Aqui, cada professor é quem faz, é que se planeja para trabalhar.</i> Sobre formação, do meu conhecimento, não teve. O planejamento fala mais é sobre a evasão deles. Fogem muito, logo eles têm aqueles problemas trabalham, outros são chefe de família, aí termina contribuindo para que haja evasão.
12 Muricizeiro	- Coordenadora pedagógica atuante, que tenta colocar algum tipo de punição para os alunos que não assistam às aulas. Nesse tipo de coisa, a gente encontra um parceiro nessa batalha. A única formação que eu fiz no Estado, foi na época que eu estava no ensino médio regular, eu fiz aquele do Pacto para o Ensino Médio, mas voltado pra EJA, não.
13 Sapotizeiro	- <i>O único recurso que tem na escola é o professor.</i> O planejamento é feito semestralmente, são informações sobre dias letivos e pontos do calendário. O coordenador não é habilitado, não vai ajudar todos professores de área. Uma pessoa externa não consegue, vai dar sugestões baseadas talvez em exemplos, em teorias, depois para colocá-las em prática quem vê é o professor.
14 Pitombeira	- A gente trabalha com questões do Enem, então o que eu faço, eu pego o projetor, coloco na sala de aula, <i>a ajuda que quero é estar sempre com o projetor disponível.</i> Esse ano, infelizmente, ele está em manutenção. Quanto à formação, tem do dia a dia a gente sempre conversa, se reúne.
15 Gravioleira	- A SEDUC deveria fazer formação sobre tudo aqui na escola, principalmente a questão de crianças especiais, a gente tinha cego, surdos e se virava.
16 Seriguelaira	- Nunca por parte da Secretaria de Educação. Nenhum esforço com relação a essas dificuldades. Acho que todo professor que fosse trabalhar em EJA deveria ter uma formação específica pra isso.
17 Pequizeiro	- Estrutura, de certa forma, está bem amparado, com exceção da questão financeira. Formação na EJA seria interessante, buscar outras maneiras de estimular o aluno para participar, aprender, se interessar na hora do conteúdo.
18 Mangueira	- <i>O fato de a escola estar empenhada</i> já é uma maneira de estar contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.
19 Aceroleira	- Bem, além da <i>propaganda, eu não vejo tanto assim incentivo, fazendo inscrições em período na praça, bairros, então é um ponto positivo.</i> A formação para o professor não se vê, ela vem mais assim no diurno.
20 Mangabeira	- <i>Projetos realizados na escola,</i> eles se envolvem porque é uma coisa diferente. A formação a gente fez uma do ensino médio regular que teve, mas foi em 2014, e terminou em 2015, para ciências, que envolvia química, física e biologia. Deu pra ajudar na questão de elaboração de provas.
21 Jatobazeiro	- Eu vejo assim, <i>a gente mesmo, tentar se organizar, tentar procurar.</i> Sobre formação para alfabetização de adultos, não.

Fonte: organizado pela autora (2017).

Os enunciados do Quadro 15 denotam que a superação de dificuldades, consoante os professores colaboradores, está associada ao que se faz na escola, ao que pode ser feito, ao que não foi feito e ao já foi feito e não é mais. Para facilitar a análise dos discursos sobre os enfrentamentos na tentativa de superação das dificuldades, destacaram-se trechos pontuais para centrar a discussão.

Entre as ações promovidas na escola, há uma divisão quanto aos posicionamentos. Primeiramente, nota-se maior realce para o bom andamento da gestão no sentido de manter a escola organizada, garantir o material, o planejamento e o diálogo com o professor, além de

monitorar as saídas dos estudantes da sala de aula, ressaltado nas falas de Flor de Laranjeira, Mamoeiro, Coqueiro, Pitombeira, Ateira e Mangueira.

A questão dos projetos desenvolvidos na escola com o envolvimento de todos e com base na vivência dos aprendizes é outra contribuição que alcançou bons resultados, segundo Flor de Caramboleira e de Mangabeira. Para a Secretaria de Educação, foi atribuída como ação relevante somente a propaganda na promoção das matrículas na EJA.

Nesse sentido, Paro (2001, p. 52) reconheceu que “[...] a característica essencial da gestão é a mediação para concretização de fins”, impactando o espaço da escola que, por sua vez, favorece esse tipo de relação, aliando estrutura didática e organização do trabalho, envolvendo as funções coletivas de direção e coordenação pedagógica. Essa rede de ações contribui para uma educação de qualidade e, como narrado pelos professores, coadjuvam sua prática pedagógica em sala de aula.

O foco no professor como o recurso humano mais importante e único, referendado nas vozes de Flor de Cajazeira e de Sapotizeiro, indicam que enquanto uma parte do professores valorizam esse trabalho coletivo, outros não o vislumbram dessa maneira, pois como relatado por Flor de Sapotizeiro, “o coordenador não é habilitado, ele não vai ajudar todos os professores de área. Uma pessoa externa não consegue, vai dar sugestões baseadas talvez em exemplos, em teorias, depois para coloca-las em prática quem vê é o professor.”

Distingue-se que a visão que Flor de Sapotizeiro sobre o coordenador pedagógico é de um profissional que já traz algo prescrito para o professor aplicar, desconhecendo o seu real papel de possibilitar que “[...] ações se realizem da forma mais eficaz possível, tendo presentes as condições objetivas, bem como os indivíduos e grupos mediante os quais, e em benefício dos quais, se realiza a educação” (PARO, 2001, p. 120).

Portanto, denotam-se dois vieses, pois à medida que reconhece a importância do professor, minimiza o desempenho da gestão nesse processo de superação de dificuldades e permite um trabalho isolado que pode dificultar ainda mais a atuação docente. Para superar essa situação, é preciso que haja espaços de diálogo na escola, posto que isso “[...] favorece a identificação de situações-problema orientadoras de ações, tornando possível a criação de uma proposta de trabalho que parta da maneira de perceber as coisas dos envolvidos” (MOURA, 2006, p. 112).

Sobre o que já foi feito na escola e contribuiu para superar as dificuldades, os participantes designaram algumas formações isoladas para os professores de área, as quais podem ser adaptadas, e a reforma, que melhorou a estrutura física, como frisado na assertiva: “nunca teve uma formação, que é uma vergonha. Teve no Instituto de Educação com uma

professora dos Estado Unidos, Stefane” (Flor de Goiabeira); “[...] teve o Qualiescola, em 2006. [...] também assisti uma lá no Instituto de Educação, recente, foi o ano passado. Que lá orientava como elaborar as atividades para o aluno e que serve, serve para atingir a EJA, é só adaptar” (Flor de Cajueiro); “a formação a gente fez uma do ensino médio regular que teve, mas foi em 2014, e terminou em 2015, para ciências, que envolvia química, física e biologia. Deu pra ajudar na questão de elaboração de provas” (Flor de Mangabeira).

Dentre as ações que não foram promovidas mas merecem atenção especial, sendo descritas por grande parte dos professores, está a questão da formação específica para EJA e a falta de apoio da SEDUC para essa modalidade de ensino, presente nos enunciados de Flor de Caramboleira, Flor de Goiabeira, Flor de Mamoeiro, Flor de Buritizeiro, Flor de Cajazeira, Flor de Muricizeiro e de Pitombeira.

É pertinente frisar que essas formações pontuais, bem como suas prováveis adaptações, a inexistência de uma formação específica para a EJA e o distanciamento da SEDUC são aspectos que limitam “[...] as condições necessárias para que seja oferecida aos educadores uma ‘formação’ própria que leve em conta as singularidades e especificidades do público dessa modalidade de educação” (AGUIAR, 2010, p. 79).

Os professores vão além de reivindicar formação restrita, passageira e pontual, mas como salientado por Flor de Serigueleira, “acho que todo professor que fosse trabalhar em EJA deveria ter uma formação específica pra isso.” Logo, independentemente da área de conhecimento, da etapa, da experiência de cada um, da escola, da formação inicial e continuada realizadas, todo professor, ao iniciar sua atuação na EJA, deveria fazer uma formação especializada nessa modalidade, antes de adentrar em sala de aula com aprendizes jovens e adultos. Esse asserto patenteia o que a AD chama de *campo de discurso*, que está inserido na educação de adultos, presente no interdiscurso dos participantes como uma necessidade coletiva e urgente (MAINGUENEAU, 2008).

Partindo da clara reivindicação de formação como ação que não foi estabelecida, mas deve estar em pauta constante por todos os que constroem a EJA, acrescentam-se outras ações que foram elencadas pelos participantes e que podem contribuir na superação das dificuldades com as quais eles se deparam em sala de aula.

A título de exemplo, pode-se listar: a necessidade de garantir a segurança (Flor de Laranjeira); a oferta de cursos profissionalizantes que tragam retorno rápido para os estudantes (Flor de Goiabeira e Flor de Cajueiro); acompanhamento social (Flor de Mamoeiro); e investimento em recursos financeiros (Flor de Tamarindeiro/Flor de Pequizeiro).

Traçando um paralelo entre as dificuldades que os professores colaboradores afirmaram ter em sala de aula e o que está sendo feito para a superação desse problema, notou-se que quase a totalidade dos participantes não fizeram uma autorreflexão, donde se infere que todas as dificuldades são externas à atuação docente.

Contudo, ao relatarem como essas adversidades podem ser superadas, a formação continuada do professor, contemplando as peculiaridades da EJA, emergiu como fator preponderante, notabilizando a compreensão de sua prática como fator que “[...] influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser conscientemente participante desses acontecimentos” (PINTO, 1984, p. 108). Nesse momento, assumiram que as implicações de sua prática pedagógica são fatores determinantes para a superação das dificuldades enfrentadas dia a dia, no contexto da sala de aula.

Assim, ratifica-se que o desenvolvimento da prática pedagógica precisa ser refletido, a partir de como e onde acontece. Nesse panorama, serão examinadas a seguir as considerações apontadas nos enunciados que contemplam o Eixo Temático 4 (Quadro 16).

Quadro 16 – Eixo temático *Prática pedagógica desenvolvida em sala de aula*

Nº/NPSEUD. FLOR DE:	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES COLABORADORES
1 Laranjeira	- Assim, eu faço o jeito tradicional, que é aquele que você chega e expõe o conteúdo, faço desafios, e retomo esses desafios no final da aula, a surpresa, também as atividades de interpretação textual. Então, quando dá, a gente faz também um trabalho em grupo, agora nem tanto, só que agora, como é direcionado pro Enem, no final, eu estou muito na múltipla escolha.
2 Caramboleira	- O planejamento não foge do ano regular. Pego os conteúdos principais durante o ano, seleciono no livro os de mais importância que cai em concurso, Enem. Geralmente, início a aula com uma conversa de autoestima, começo a desenvolver conteúdo com uma introdução, pra que serve aquele conteúdo, por que deve ser estudado e desenvolvo a aula em cima daqueles tópicos, encerrando com questões elaboradas e respondidas em sala de aula.
3 Goiabeira	- Eu trabalho o livro com eles, respondo os exercícios, trabalho a questão, procuro fazer com que eles repitam, não consigo fazer um diálogo como a gente faz num curso de inglês, mas quando eu estou na IV Etapa, que são poucos alunos, eu consigo fazer, eu levo o som, coloco o CD, levo uma música para xerocar. Eu não vou copiar, porque o tempo já é curto.
4 Mamoeiro	- Tinha vontade de ter mais tempo pra fazer mapa conceitual, fazer mais objeto de aprendizagem. O que eu faço, geralmente, eu tento explicar os conteúdos de forma puxando do mais simples pro mais complexo, que sejam conectados entre si e também sejam contextualizados, interdisciplinar. O professor tem que estar ali porque é o papel dele, o sentido quem dá é ele também. O livro talvez seja uma das ferramentas que eu menos use, porque estão lotados de textos. A metodologia mais básica como eu falo, é utilizar o pincel e o quadro, e do pincel e quadro eu construo, às vezes, no quadro, é de improviso mesmo. Porque o conteúdo não dá pra gente trabalhar, é uma aula.
5 Coqueiro	- Geralmente, trago uma apostila, porque a gente não tem livro e as questões já prontas. Na aula seguinte, eles respondem. Às vezes, dá tempo responder, às vezes, não. Depois a gente tira as dúvidas. Os alunos das séries menores, da II e da III Etapas, trago atividades como jogos cognitivos.
6 Umbuzeiro	- A gente auxilia os professores no planejamento, se está de acordo com o que estão

7 Tamarindo	<p>praticando em sala de aula, observa o resultado que os alunos trazem através das avaliações internas e externas. A partir desses resultados, adentro mais para estar relacionando o professor com o aluno.</p> <p>- A gente atenta para a questão das explicações, ainda ligado ao tradicional, o que a gente não observa no ensino superior, onde você vai contar com mais recursos técnicos, muitas vezes o que não acontece na educação de jovens e adultos. Fica mesmo só com aquela aula mecanizada e gera a evasão, porque a gente não tem atrativos pra prender essa atenção do aluno.</p>
8 Cajueiro	<p>- Pego o conteúdo e procuro fazer individual com cada um. Cada aluno pega um nível, porque não dá pra levar o mesmo nível para todos. Eu trabalho diversificado. Professor que gosta do que faz, ele sempre dá um jeitinho. Trabalho a leitura, no iniciozinho, trago algumas palavras, pra eles lerem, frases, tem um ritmozinho. Depois, a gente passa para a matemática. Tem atividades pra eles escreverem, para lerem, separação silábica. Elaborei as frases, coloquei no quadro, li, entreguei as fichinhas sem eles saberem que eram as que estavam no quadro, vai estimulando mais, no que eles vão acertando vão ficando mais satisfeitos, mas eles têm muita dificuldade porque tem uns que são, entende, é a mente deles, porque eu não posso dizer realmente que eles têm porque eu não tenho e a família não fala muito.</p>
9 Buritizeiro	<p>- Escrevo o conteúdo ali no quadro, passa o exercício, marca a página se ele fizer, bem, corrige, se não fizer também, porque a gente não vai atrás porque é aquele aluno que realmente não tem como você ir atrás dele pelo corredor da escola. Então, esse tipo de sala é aquele aprendizado bem tradicional, que simplesmente o professor chega, escreve, passa a tarefa e depois corrige, e pronto, acabou. Tem turmas que infelizmente a gente só faz isso.</p>
10 Ateira	<p>- Muitos deles não trazem os livros, então você tem que estar trazendo material de fora. Gosto de fazer dinâmicas para poder chegar no assunto, porque são adultos, dar muito exemplo. Eu copio o assunto no quadro, depois eu vou explicar, a gente discute e tudo. Tem o dia que é só exercício, porque não dá tempo, o horário é muito corrido, coloco o assunto e vou pra explicação com eles, o significado das palavras. Estou angustiada, porque eu estou preocupada como é que se chega nesses meninos, é um processo muito lento e muito delicado.</p>
11 Cajazeira	<p>- Nós trabalhamos mais é com texto, discussão em sala de aula. A gente faz a leitura, explica, comenta com os alunos, dependendo do tema que é aplicado naquele dia. Não tem livro e depois a atividade para casa, muitos não traz respondido. Sempre a gente faz correção em sala de aula, às vezes quando dá.</p>
12 Muricizeiro	<p>- A gente explica conteúdos, traz uma xerox com algum texto ou com alguma atividade, até porque eles não têm livro, não tem material. Assim, a gente ministra as aulas, explica o conteúdo, muitas vezes tem que copiar no quadro mesmo. É bem complicado mesmo.</p>
13 Sapotizeiro	<p>- São com resoluções de questões, mas tudo bem simplificado e demorado, se o planejamento é bimestral, às vezes arrasta durante quase um semestre, para sanar a formação dele e eu tento motivá-los com exemplos no cotidiano, vem a repetição, fazem muito exercício. Não utilizo o livro, não segue uma linha lógica, tem um textinho pra eles tirarem algumas informações e aí tem um conteúdo. Ele não vai conseguir assimilar um conteúdo se não tiver um conteúdo anterior. Você dá preferência ao aluno que está lá atrás, e isso acaba desmotivando o aluno que está na frente, é bem complicado.</p>
14 Pitombeira	<p>- Explico o assunto, a gente pega a apostila que foi feita no começo do ano, só com questões do Enem de 2009 até 2016, e resolve todas as questões relativas àquele assunto, a gente passa para outro assunto. Sempre tem alguém que tem a dificuldade em um assunto mais básico do ensino fundamental, a gente dá uma explicação daquela maior dificuldade, depois retorna o assunto do terceiro ano.</p>
15 Graviolera	<p>- A minha rotina é essa de trazer o material, passo as atividades, trago xerox, se for preciso, nas outras eu trabalho o livro, explicando os assuntos e passo atividade, marco as páginas e eles vão tirando, eu vou acompanhando, não trago nada de atividades diferentes, é só livro e caderno.</p>
16 Serigueira	<p>- Estou pegando livros de ensino médio normal e divido durante o ano. Faço um resumo no quadro e passo questões, só isso mesmo. Tenho a sequência de conteúdo, passo o conteúdo, tem a explicação e, posteriormente, vêm exemplos de questões que se trabalha em ENEM, principalmente. O livro, em si, a gente não tem como usar, a</p>

17 Pequizeiro	<p>gente tem que selecionar os conteúdos que tem mais probabilidade de se cair no ENEM. À noite, o tempo é muito curto, sempre aliando com a realidade e falando pra eles que se tiverem algum problema que me comuniquem.</p> <p>- Fazer o aluno participar, colocar coisas que possa usar no dia a dia, trazer algo que motive pra aprendizagem, uma música, um vídeo, ou fazer com que trabalhem o diálogo, de leitura, nesse sentido, e tem a parte essencial de gramática, que realmente a gente termina sendo aquela coisa metódica, tem as regras. Então, quanto a isso, é difícil ir pra outro lado dinâmico, foca no livro didático. Hoje em dia, os livros estão vindo um pouco mais resumidos, então, às vezes, o professor tem essa necessidade de copiar ou levar uma xerox para que o aluno tenha um apoio melhor e depois consultar o material.</p>
18 Mangueira	<p>- Eu parto do cotidiano deles, a gente lê e depois tenta fazer uma discussão. Acredito que temos um resultado melhor quando a gente parte da realidade e aplica, eu percebo que eles compreendem mais. A didática é basicamente essa, a gente parte do texto, discute, vem o debate, uns participam, outros não, uns atrapalham, tem as atividades que eles gostam, às vezes eu faço um esquema no quadro. No ensino médio, tem muito esquema, na quarta e na quinta etapa é mais leitura e discussão, correção do material, dá para trabalhar o livro, seguir a sequência direitinha. No ensino médio, é material digitado, às vezes, a gente faz os principais tópicos no quadro e vai discutindo, porque o tempo inviabiliza um pouco.</p>
19 Aceroleira	<p>- A prática pedagógica é trabalhar conteúdo de uma forma bem maleável, como um acordo. A gente leva material de questão, trabalha com livro, com Datashow, que são recursos pra tentar atrair eles mais e diálogo, fator religioso também, fator social e as comparações. É bom você estar buscando esse intercâmbio de valores, de conhecimento, porque o aluno EJA ele se torna especial nesse sentido, ou a gente busca ou então ele vai embora.</p>
20 Mangabeira	<p>- O planejamento é sempre flexível, eu planejo resolver um exercício, eles dizem que não dá porque não estão lembrando o conteúdo, tenho que retornar o conteúdo, fazer uma revisão geral pra depois fazer esse exercício com eles. Não tem livro e faço um resumo no quadro, quando é muita coisa pra copiar, peço para tirarem cópias de alguma coisa. Toda a atividade na sala vale nota, eles são preocupados com isso. Chamo a atenção deles, contando histórias, eles ficam sorrindo e também explico muito, como é o Enem, como funcionam as questões.</p>
21 Jatobazeiro	<p>- Explico, boto pra eles escreverem, porque eles gostam de escrever, responde às atividades, os exercícios e tudo e vai exercitando. Sei que eu tenho que trabalhar mais ainda a escrita deles, mas vejo o pouco tempo que a gente tem em sala de aula e eu penso naqueles outros que, fico assim meio dividida. Às vezes, trago o conteúdo já pontinho pra eles, às vezes, eu escrevo e trago atividade xerocopiada, porque o tempo é curto, e vai exercitando até que eles consigam entender, tipo assim, eu perguntar o que é isso e eles saberem o que é. A gente trabalha o livro e usa nessa linha de interpretação. Eu não sou daquelas que trabalha de um jeito durante o dia e no outro horário à noite só faz jogar. Fico preocupada, até porque eles vão pra outra série seguinte e fica mal vista na boca dos outros professores.</p>

Fonte: organizado pela autora (2017).

Ao atinarem para a prática pedagógica, os professores colaboradores permitiram ultrapassar a barreira do discurso individual e avançar nas relações do interdiscurso presente nas formações discursivas, revelando uma rede diversificada de evidências, representativa de todo o contexto da escola (MAINGUENEAU, 2008).

Concebem-se, portanto, diferentes aspectos presentes no cotidiano da sala de aula, os quais compreendem: a estrutura da aula; o papel do livro didático; o ritmo da aula; a questão propedêutica nos anos finais da educação básica; a associação do conhecimento científico com a realidade; o fator tempo; e o planejamento.

O formato da aula relatada por cada professor colaborador sugere mais do que o seu modo de agir, mas o posicionamento real sobre a concepção particular de ensinar. Com isso, viu-se que dos 21 participantes, 19 (trechos 1 a 5, 7, 9 a 21) definiram sua prática em sala de aula com algumas variações, seguindo a estrutura de copiar – explicar – passar atividade. Em algumas situações, o *copiar* é substituído por textos já prontos, trazidos pelos professores, utilizando, em média, uma aula para copiar e explicar, e outra, para as atividades e correção destas. É o que se pode confirmar nas assertivas: “eu faço o jeito tradicional, que é aquele que você chega e expõe o conteúdo” (Flor de Laranjeira); “a metodologia mais básica, como eu falo, é utilizar o pincel e o quadro, e do pincel e quadro eu construo, às vezes no quadro” (Flor de Mamoeiro); “a gente atenta para a questão das explicações, ainda ligado ao tradicional” (Flor de Tamarindeiro); “[...] o professor chega, escreve, passa a tarefa e depois corrige, e pronto, acabou” (Flor de Buritizeiro); “copio o assunto no quadro, depois eu vou explicar, a gente discutir e tudo. Tem o dia que é só exercício” (Flor de Ateira); “explico, boto pra eles escreverem, porque eles gostam de escrever, responde às atividades, os exercícios e tudo e vai exercitando” (Flor de Jatobazeiro).

Vale sobressair que Flor de Buritizeiro justificou que essa metodologia é usada apenas nas turmas onde os estudantes não atentam para as aulas e para o professor, e por isso não consegue fazer um trabalho diferenciado. Ampliando a discussão, Flor de Jatobazeiro acrescentou o fato de eles gostarem de escrever, daí porque em suas aulas sempre tem escrita no quadro.

Nesse aspecto, recorre-se a Behrens (2009, p. 41), para quem “o professor tradicional apresenta o conteúdo para seus alunos como pronto e acabado. Busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto.” Isso posto, associa-se essa prática pedagógica tradicional refletida no discurso dos participantes à concepção de ensino vinculada ao paradigma conservador de educação, analisada no eixo temático 1.

Comparando com as formações discursivas do eixo temático 1 com as do eixo temático 4, observou-se no primeiro eixo que, ao assumir sua concepção de ensino, apenas oito professores se encaixaram nesse conceito. Ao explanarem sua prática pedagógica em sala de aula, 19 participantes assumiram uma prática correspondente à concepção de ensino conservador. Esse fato aponta para o que a AD classifica como *falha*, ou seja, “[...] expõe o sujeito ao seu próprio dizer, ao seu próprio olhar. Diz sua relação com os sentidos e consigo mesmo. Sujeito e sentido aí são surpreendidos” (ORLANDI, 2012, p. 77).

Tal constatação reforça a necessidade da criação de espaços formativos que reflitam questões práticas no contexto da EJA, garantindo uma transformação da prática pedagógica do professor com implicações no ensino e na aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. Nessa lógica, Feitosa (2011, p. 138) alertou que “a educação que não consegue romper práticas reprodutivistas perde a oportunidade de ser criativa e de promover encontros fecundos e experiências transformadoras.”

É preciso, pois, eliminar essa metodologia engessada e promover espaços de criatividade, de novas demandas de aprendizagem, assumindo na prática concepções de ensino capazes de construir processos de aprendizagens com resultados eficazes, os quais considerem as transações ocorridas nesse contexto, em diferentes cenários (KNOWLES, 2009).

Outro fator manifesto na prática dos participantes diz respeito ao papel do livro didático em sala de aula, assinalando posicionamentos divergentes, pois alguns usam o livro e outros, não, como referido por Flor de Goiabeira (“eu trabalho o livro com eles, respondo os exercícios trabalho a questão, procuro fazer com eles repitam”); Flor de Mangueira (“na quarta e na quinta etapa é mais leitura e discussão, correção do material, dá para trabalhar o livro, seguir a sequência direitinha”); Flor de Buritizeiro (“escrevo o conteúdo ali no quadro passa o exercício, marca a página se ele fizer, bem, corrige”); Flor de Gravioleira (“eu trabalho o livro, explicando os assuntos e passo atividade, marco as páginas”); Flor de Pequizeiro (“é difícil ir pra um outro lado dinâmico, foca no livro didático”); Flor de Aceroleira (“a gente leva material de questão, trabalha com livro”); e Flor de Jatobazeiro (“a gente trabalha o livro e usa nessa linha de interpretação”). Assim, revela-se como os professores utilizam o livro, que ficando restrito, em grande parte, à resolução de questões.

Entre os participantes que não empregam o livro, estão Flor de Pitombeira (“a gente pega a apostila que foi feita no começo do ano”); Flor de Cajazeira (“não tem livro”); Flor de Mamoeiro (“o livro talvez seja uma das ferramentas que eu menos use, porque estão lotados de textos”); Flor de Mangueira (“no ensino médio, é material digitado, às vezes, a gente faz os principais tópicos no quadro e vai discutindo”); Flor de Coqueiro (“trago uma apostila, porque a gente não tem livro”); Flor de Ateira (“muitos deles não trazem os livros, então você tem que estar trazendo material de fora”); Flor de Muricizeiro (“eles não têm livro, não tem material”); Flor de Serigueleira (“o livro, em si, a gente não tem como usar”); Flor de Sapotizeiro (“não utilizo o livro, não segue uma linha lógica, tem um textinho pra eles tirarem algumas informações e aí tem um conteúdo”).

Os argumentos concentraram-se na questão de que alguns estudantes não têm livro, outros não o levam, mas o que realmente chama a atenção é o fato de os professores não o utilizarem por terem muito texto e pelo fato de os conteúdos não estarem organizados em uma sequência lógica.

É pertinente validar a importância do livro didático como ferramenta para a promoção do ensino e da aprendizagem na prática pedagógica do professor, assim como outros materiais e recursos didáticos que podem auxiliar nas intervenções pedagógicas “[...] para a comunicação da informação, para a ajuda nas exposições, para propor atividades, para a experimentação, para a elaboração e construção do conhecimento ou para o exercício e a aplicação” (ZABALA, 1998, p. 21).

Todavia, a forma como está sendo considerado no âmbito da sala de aula pelos sujeitos que a integram ilustra a necessidade de repensar e discutir a construção e a escolha do livro didático para a EJA, com o intuito de que de fato ele contribua com a ação docente.

O ritmo de desenvolvimento de cada estudante no decorrer da aula é estampado na voz dos participantes enquanto direcionador de sua prática, como afirmado por Flor de Sapotizeiro (“você dá preferência ao aluno que está lá atrás e isso acaba desmotivando o aluno que está na frente, é bem complicado”); Flor de Pitombeira (“sempre tem alguém que tem a dificuldade em um assunto mais básico do ensino fundamental, a gente dá uma explicação daquela maior dificuldade, depois retorna o assunto do terceiro ano”); e Flor de Jatobazeiro (“sei que eu tenho que trabalhar mais ainda a escrita deles, mas vejo o pouco tempo que a gente tem em sala de aula e eu penso naqueles outros que, fico assim meio dividida”).

Os relatos patentearam que os professores estão preocupados com os estudantes que precisam de maior atenção no processo de ensino e aprendizagem, além de sentirem a necessidade de buscar uma alternativa transformadora para resolver essa questão sem deixar de lado os outros estudantes. A propósito, Zabala (1998, p. 90) discorreu sobre a conveniência de um ensino adaptativo que dispõe de uma “[...] diversidade de estratégias que os professores podem utilizar na construção das intenções educacionais com seus alunos.”

Outra aflição desvelada no discurso dos participantes é o forte caráter propedêutico do ensino médio para ingresso no ensino superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como alegado por Flor de Serigueleira (“[...] a gente tem que selecionar os conteúdos que têm mais probabilidade de cair no ENEM”); Flor de Mangabeira (“também explico muito, como é o Enem, como funcionam as questões”); Flor de Laranjeira (“só que agora, como é direcionado pro ENEM, no final eu estou muito na múltipla escolha”); e Flor de Pitombeira (“explico o assunto, a gente pega a apostila que foi feita no começo do ano, só

com questões do ENEM de 2009 até 2016, e resolve todas as questões relativas àquele assunto, a gente passa para outro assunto”). Tem-se como aspecto positivo as oportunidades de ingresso no ensino superior.

Porém, essa postura pode levar o ensino a uma supervalorização para esse fim, em detrimento de outros aspectos relevantes para uma formação integral que realmente coadjuve uma participação autônoma e consciente desse aprendiz nas esferas social, pessoal e profissional, oportunizando a totalidade integrativa desse indivíduo.

Tais preceitos devem ser considerados nessa etapa de conclusão da educação básica, que deve garantir o atendimento ao Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/95, segundo a qual “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Um aspecto peculiar à EJA refere-se à experiência dos estudantes que a frequentam, e à necessidade de estar associada ao conhecimento sistematizado. Nesse sentido, os participantes assim se manifestaram: “[...] eu tento explicar os conteúdos de forma puxando do mais simples pro mais complexo, que sejam conectados entre si e também sejam contextualizados, interdisciplinar” (Flor de Mamoeiro); “fazer o aluno participar, colocar coisas que possa usar no dia a dia, trazer algo que motive pra aprendizagem” (Flor de Pequizeiro); “acredito que temos um resultado melhor quando a gente parte da realidade e aplica, eu percebo que eles compreendem mais” (Flor de Mangueira).

As assertivas dos participantes desencapotaram que eles discernimento quanto à imprescindibilidade da experiência do adulto. Porém, mais do que opinar que esta é favorável, associam-na às necessidades de aprendizagem dos estudantes, visto que é por meio da experiência vivenciada por cada indivíduo que se promove a mudança de comportamento como resultado da aprendizagem. Para Freire (1996), o professor deve pensar certo, o que demanda respeito aos saberes que os estudantes trazem de sua vida cotidiana.

Nessa esfera, Knowles (2009) apoia-se na andragogia, que elege como foco de aprendizagem as necessidades e experiências individuais dos aprendizes na construção dos objetivos de aprendizagem, levando em consideração todos os envolvidos nesse processo. Por conseguinte, a andragogia pode contribuir para a atuação docente na modalidade de EJA, daí porque deve ser refletida por esses profissionais a partir de seu contexto e dos desafios enfrentados.

A questão do tempo que o professor tem em sala de aula foi arrolada como aspecto significativo para a realização de sua prática pedagógica, conforme testemunhado pelas

participantes: “sempre a gente faz correção em sala de aula, às vezes, quando dá” (Flor de Cajazeira); “tem o dia que é só exercício, porque não dá tempo, o horário é muito corrido” (Flor de Ateira); “levo uma música para xerocar. Eu não vou copiar, porque o tempo já é curto” (Flor de goiabeira); “o conteúdo não dá pra gente trabalhar, é uma aula” (Flor de Mamoeiro); “quando dá, a gente faz também um trabalho em grupo, agora nem tanto” (Flor de Laranjeira); “vejo o pouco tempo que a gente tem em sala de aula e eu penso naqueles outros” (Flor de Jatobazeiro); “às vezes, a gente faz os principais tópicos no quadro e vai discutindo, porque o tempo inviabiliza um pouco” (Flor de Mangueira); “à noite, o tempo é muito curto” Flor de (Serigueleira).

É oportuno salientar que o tempo de uma hora-aula na EJA, praticado na escola em que os professores colaboradores atuam, é de 30 minutos, o que tem dificultado o desenvolvimento de suas aulas, impactando as decisões quanto ao material a ser utilizado, a sequência das atividades e, mais ainda, a qualidade desse trabalho.

Para Zabala (1998, p. 134), “a ampliação dos conteúdos educativos e, sobretudo, uma atuação consequente com a maneira como se produzem as aprendizagens, nos leva a reconsiderar estes modelos inflexíveis.” Toda essa conjuntura reflete no planejamento dos professores, pois consoante os discursos de Flor de Carambola, a aula é planejada de maneira igual quanto ao ensino para os estudantes que estão na idade prevista em lei, no que diz respeito à escolha de conteúdo. Para Flor de Mangabeira, é flexível no sentido de abordar outro assunto que os estudantes precisam dominar para avançar. Segundo Flor de Cajueiro, é individual, conforme a necessidade de cada um.

Bordenave e Pereira (2011, p. 77, grifo dos autores) recitaram que os professores sabem planejar, mas “[...] o problema básico é que *os critérios de planejamento do ensino, atualmente empregados por muitos professores, são inadequados.*” Com efeito, deve-se evitar planos repletos de conteúdos e com pouco significado para quem busca a EJA.

Desse modo, na EJA, o principal critério a ser considerado é o aprendiz, o que deseja, as experiências vividas e aquelas que precisa vivenciar. É nesse universo do jovem e do adulto que se deve as fim de conhecê-lo. Por essa razão, o próximo item discutirá o que está presente em seu discurso, suas diferenças individuais, para que se possa refletir sobre seu papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Situações de (semi)periferia: esperanças e desencantos no processo de escolarização dos jovens e adultos estudantes

Abordar a questão do jovem e do adulto que frequenta a EJA pressupõe reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos e conceber a escola como espaço de formação humana que atenda a essas prerrogativas – quanto ao tempo educativo, aos formadores, às vivências, ao pertencimento social, à busca pela escolarização – embora as tensões sociais e as desigualdades na qualidade da oferta obstaculizem tudo isso.

Nessa conjuntura, Alvares (2012, p. 37) reiterou que o adulto “[...] chega à sala de aula com o caráter já formado, com uma concepção de mundo consolidada, o que lhe dá instrumentos para compor, para tecer a teia da experiência artística em sua complexidade”, cujo repertório de saberes deve servir de mecanismo para a atividade docente.

Na visão de Moura (2007), a instituição escolar depara-se com dois desafios primordiais que devem ser superados na modalidade de EJA. O primeiro é o de proporcionar uma relação positiva entre a escola e os aprendizes, garantindo uma reestruturação da proposta de ensino para o público que frequenta essa modalidade de ensino. O segundo trata de a escola incumbir-se, nessa reestruturação da proposta de ensino, de que as especificidades desse público sejam consideradas.

Dessa maneira, levando em consideração os aspectos que emergiram com os dados obtidos no processo investigativo, apoiados nas perspectivas desses jovens e adultos acerca do que desejam alcançar, tendo em vista o lugar onde estão e para onde querem ir, serão perscrutados os próximos quatro eixos temáticos: *Tipo de ocupação; Representação da escola; Motivações para abandono da escola; Motivações para o retorno a escola* (QUADROS 17,18,19 e 20).

Quadro 17 – Eixo Tipo de ocupação

Nº/PSEUD.	CONTRIBUIÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES COLABORADORES
1 Tamarindo	- Trabalho pegando bola no campo, quero ser mesário de futebol, ganha mais. Penso em trabalhar quando aprender escrever, de motorista de ônibus.
2 Jatobá	- Trabalho como motorista de ônibus [...] gosto muito de eletrônica, nas horas vagas faço esses serviços.
3 Sapoti	- Costureira em casa mesmo [...] tenho vontade de fazer cursos, terminei agora o de costureira, tenho vontade de entrar na área de informática [...] tenho muita dificuldade.
4 Mangaba	- Não [...] Tenho vontade [...] Na fábrica de Cremosinho [...] para ganhar.
5 Buriti	- Trabalho de moto áxi. Trabalhava antes de motorista. Estava ganhando pouco e saí do emprego, me arrependi, atualmente estou como mototáxi.
6 Carambola	- Só em casa, faço salgado e vendo. Todo dia vai gente comprar. Acordo três horas da madrugada, tenho três entregas, seis horas eu estou no comércio. Para me erguer, dá valor o que eu tenho. Queria ter estudado administração, me dei bem em administrar.

07 Pitomba	Se eu chegar até lá com a lanchonete, queria ser uma pequena empresária. - Em casa, trabalho doméstico. Trabalhei com o comércio em casa. Estou planejando colocar novamente.
08 Cajá	- Desempregada está fazendo quatro meses. Cuidava de criança de um ano e três meses. A mulher ficou desempregada e não dava para pagar. Estou cheia de dívida, adoro criança. Queria ser veterinária, é meu sonho.

Fonte: organizado pela autora (2017).

Os relatos dos estudantes sobre sua ocupação legitimam a centralidade do trabalho em suas vidas, e a relação entre escola e trabalho. Autentica-se que o trabalho tem uma função vital na vida dos estudantes colaboradores, por razões ligadas à renda, à melhoria de vida, como exposto por Tamarindo (“quero ser mesário de futebol, ganha mais”) e Carambola (“para me erguer, dá valor o que eu tenho”).

Nesse diapasão, Frigotto (2007) reiterou que o trabalho possui dupla face: atividade vital e alienação. É atividade vital na medida em que o ser humano cria sua existência a partir da ação consciente do trabalho em resposta às suas necessidades, de forma que avança, cria, modifica a natureza, ao tempo que suas carências são atendidas e novas surgem, transcendendo a natureza e tornando-se um ser social. Conseqüentemente, o trabalho assume seu princípio formativo, educativo, ao permitir ao homem criar seus meios de vida e socializá-los.

No processo de alienação, o trabalho divide os seres humanos em classes antagônicas: os que detém a propriedade privada do capital, buscando o lucro; e os que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver, os quais estão alienados em si mesmos, servindo de ampliação ao capital dos proprietários dos meios de produção, estabelecendo relações desumanizadoras. Nessa perspectiva, Frigotto (2007) ressaltou a divisão do trabalho em social – ao responder às suas necessidades –, e técnica – por controlar o trabalhador e aumentar a produtividade visando ao aumento do capital.

Partindo do pressuposto de que, segundo Pêcheux (2008, p. 31), todo enunciado reflete propriedades que “[...] se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo”, o discurso representa o contexto no qual o sujeito está inserido.

À vista disso, ao atrelar a fala dos estudantes ao seu contexto de trabalho, a AD aquesce que o trabalho que eles exercem apenas alimenta a produção de capital dos mais favorecidos, posto que não refletem sobre seu papel no mundo do trabalho, não participam de processos de mudança social e o trabalho não contribui para sua própria ascensão social, ou seja, fica restrito apenas à manutenção de sua existência na sociedade capitalista.

Para mudar essa realidade, os indivíduos buscam o caminho da escola, ligado diretamente à instrução intelectual. Esse formato promove nitidamente a separação entre escola e produção, gerando o que Saviani (2007, p. 157) chamou de *dupla identidade da educação*, pois “de um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro, passamos a ter a educação do tipo escolar, destinada à educação para o trabalho intelectual.”

Assim, o homem precisa dominar a cultura letrada, ou seja, necessita de uma formação geral para viver. É com esse propósito que os jovens e adultos recorrem à escola, como dito por Tamarindo (“penso em trabalhar quando aprender escrever, de motorista de ônibus”); Sapoti (“tenho vontade de entrar na área de informática [...] tenho muita dificuldade”); Mangaba (“tenho vontade [...] Na fábrica de Cremosinho [...] para ganhar”); Pitomba (“trabalhei com o comércio em casa. Estou planejando colocar novamente”); Carambola (“queria ter estudado administração, me dei bem em administrar. Se eu chegar até lá com a lanchonete, queria ser uma pequena empresária”); Cajá (“queria ser veterinária, é meu sonho”.

Nesse panorama, constatou -se que os estudantes colaboradores buscam o resgate do vínculo entre trabalho e educação, denotando claramente suas perspectivas de melhoria de vida com o avanço da escolaridade. Por certo, a escola é o aparelho principal nesse processo e o sistema de ensino precisa ser pensado, estruturado e organizado para igualmente atender a essa demanda. É a partir dessa visão que serão apreciadas as considerações dos estudantes participantes quanto ao Eixo Temático 6, sobre o que a escola representa para os estudantes. (Quadro 18).

Quadro 18 – Eixo Temático *Representação da escola*

Nº/PSEUD.	CONTRIBUIÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES COLABORADORES
1 Tamarindo	- É bom para o cara aprender ler escrever. Sempre frequentei, estudava de dia depois passei para noite. Quando eu aprender ler e escrever, acho que vou parar.
2 Jatobá	- A escola, em termos de estrutura física, deixa a desejar. Os professores, tudo bem. Uma reforma, um ambiente agradável, dar mais condição, ter conforto, espero que melhore, para ver se incentiva a pessoa vim para o colégio, a gostar mais. Estou aprendendo, assistindo as aulas direitinhas, estou gostando.
3 Sapoti	- Há 35 anos eu não dava valor, hoje estou vendo a necessidade. O ensino [...] a escola abre portas eu estou como se estivesse começando agora, parece que nunca estudei. Estou na primeira, acho que fui para a segunda. Fui atrás do histórico pra saber na realidade o que eu fiz. Não tinha documento no colégio. A professora está fazendo um tipo de trabalho comigo, vamos ver o que vai dar.
4 Mangaba	- Acho bom, comecei de dia [...] Ler [...] trabalhar.
5 Buriti	- A escola é tudo, quando a pessoa vai aprender o primeiro passo, é a escola, não tem pra onde, o estudo é fundamental na vida da gente.
6 Carambola	- Tudo, porque se você não tiver estudo não é nada, principalmente nesse mundo que tudo é digital. Sempre aviso para meus meninos, se interessarem porque antes era analfabeto quem não sabia ler, hoje em dia, está bem aí o computador, se não souber

7 Pitomba 8 Cajá	mexer, já é um parado no tempo, porque tudo é na computação. Minha vida é corrida, tenho dois filhos, estou em busca de muito mais para mim e para meus filhos, eles veem minha iniciativa. - Pra mim é bom, aqui a gente estuda, esquece os problemas. - Eu vejo que a escola pode me ensinar muita coisa que eu ainda não sei, pode me dar um futuro melhor é tudo de bom.
---------------------	--

FONTE: organizado pela autora (2017).

Os enunciados dos estudantes situam a escola como promotora da aprendizagem, revelam a mudança de valores e exigem melhores estruturas. Nesse contexto de relações institucionais, interpessoais e profissionais, serão dissecados os aspectos representativos da escola, definidos pelos estudantes participantes.

Sobre o papel da escola, frisam-se as falas: “é bom para o cara aprender ler escrever” (Tamarindo); “estou aprendendo, assistindo as aulas direitinhas, estou gostando” (Jatobá); “escola abre portas” (Sapoti); “acho bom, comecei de dia [...] Ler [...] trabalhar” (Mangaba); “quando a pessoa vai aprender, o primeiro passo é a escola” (Buriti); “tudo, porque se você não tiver estudo, não é nada” (Carambola); “pra mim é bom” (Pitomba); “a escola pode me ensinar muita coisa que eu ainda não sei” (Cajá).

Os discursos dos estudantes representam mais do que significações limitadas ao que foi dito, mas “[...] liga as ‘significações’ de um texto a suas condições sócio-históricas” (PÊCHEUX, 2012, p. 124). Portanto, os estudantes mostraram uma visão de escola que, implícita ou explicitamente, funda-se em uma filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade. Por essa razão, desenfronharam uma realidade social concreta, na qual o processo educacional que lhes permitirá uma mudança de vida ocorre por meio dessa instituição que os torna porta-vozes de determinado grupo social.

É nesse sentido que a escola põe em ação o projeto civilizatório e se consolida como a principal instituição responsável pela educação (BRUNEL, 2004). O contexto escolar e os sujeitos que a constituem mostram que a escola “[...] é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (DAYRELL, 1996, p. 139).

Nessa lógica, merece cuidado com outro fator para garantir o seu objetivo civilizatório, ou seja, com a sua estrutura, como reforçado por Jatobá: “a escola, em termos de estrutura física, deixa a desejar. Os professores, tudo bem. Uma reforma, um ambiente mais agradável, da mais condição, ter conforto espero que melhore, para ver se incentiva a pessoa vim para o colégio, a gostar mais.”

Nota-se que os estudantes concebem a escola como um espaço físico e social de construção de conhecimento, pois “[...]Desde a forma da construção até a localização dos

espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários” (DAYRELL, 1996, p. 147). Esses espaços – a função e utilização de cada um – definem a forma como os sujeitos se expressam e são acolhidos, e exteriorizam o formato educativo adotado.

Entretanto, a escola nem sempre teve essa relevância, como se pode vislumbrar na fala de Sapoti, ao afirmar: “há 35 anos eu não dava valor, hoje estou vendo a necessidade.” Sua declaração comprova a mudança de valor atribuída a essa instituição, tendo em vista que quando era jovem e estava na idade prevista para frequentar a educação básica, isso não teve importância, quando a participante priorizou outros objetivos em sua vida. Agora, sente a necessidade de ter estudado, é tanto que retornou à escola.

É exatamente sobre os motivos de abandono que serão examinados no eixo temático *Motivações para o abandono da escola* (Quadro 19).

Quadro 19 – Eixo Temático *Motivações para o abandono da escola*

Nº/PSEUD.	CONTRIBUIÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES COLABORADORES
1 Jatobá	- Abandonar eu não abandonei. Fiz o primeiro ano, e não voltei mais a estudar, tinha 14 anos. Só para seguir o trabalho. Eu não tinha aquele intuito de estudar, meus pais não incentivavam. Comecei a trabalhar de cobrador de ônibus com 18 anos, intermunicipal, não dava para estudar, saía num dia e voltava no outro, passava de 15 dias fora. Passei 9 anos direto, saí e fui trabalhar como porteiro de garagem de ônibus, só que os horários era 12/24, não batia com os horários que eu vinha para o colégio, que um dia era de dia, outro à noite, outro, folga. Passei um ano assim, vinha duas vezes, estudei até o meio do ano. Acabou o EJA no colégio, não deu mais certo para me matricular.
2 Sapoti	- Não gostava de estudar, o que sei aprendi mesmo sem estudar na sala de aula, nunca fiquei parada, leio bastante e escrevo.
3 Buriti	- Por causa do trabalho, ajudante de refrigeração. Coisa passageira, tinha que trabalhar para ajudar em casa, o dia trabalhando, o cansaço desestimula.
4 Mangaba	- Casei, a primeira vez fui trabalhar para me manter, a segunda, o marido não deixava. Fiquei 15 anos casada, separei voltei a estudar. Fiz até a quarta série, só chegava atrasada. Vinha do serviço correndo. Fui desistindo. Envolvi-me com outro homem, casei, ele só deixava ir para o colégio com o menino. É ruim, a gente tem vontade de aprender e ficava preocupada com o menino.
5 Pitomba	- Minha menina teve menino na época eu estava no comércio e estudando, aí eu parei. Comecei de novo. Antes eu já tinha estudado, quando tinha uns 12 anos. Casei, morei 10 anos no Maranhão, nunca mais estudei, só cuidei dos filhos.
6 Cajá	- Abandonei na quinta série, me voltaram de novo. Não me interessava.

Fonte: organizado pela autora (2017).

Os motivos descritos pelos estudantes participantes evidenciam que a principal razão para o abandono foi o trabalho (Jatobá, Buriti, Carambola, e Pitomba), aliado a outros fatores, como as obrigações familiares (Carambola e Pitomba) e o não gostar de estudar (Sapoti e Cajá). Percebem-se as especificidades de cada um e a necessária reflexão sobre a educação de

trabalhadores, pois apesar de o território da escola ser o mesmo, as trajetórias de vida são diferentes, e justificam cada pretexto elencado pelos estudantes colaboradores.

Para Jatobá, o fato de precisar trabalhar não caracteriza abandono, mas uma necessidade circunstancial que justifica a decisão: “abandonar eu não abandonei. Fiz o primeiro ano e não voltei mais a estudar, tinha 14 anos. Só para seguir o trabalho.” Informou que até tentou conciliar o trabalho e a escola, mas não foi possível porque viajava diariamente. Depois, com a mudança de atividade, os horários não eram compatíveis, e apesar de ter feito a matrícula em uma escola, não conseguiu prosseguir, e em outra oportunidade de voltar, não havia oferta de EJA onde poderia frequentar.

Buriti precisou ajudar no sustento da família, indo trabalhar, e não pôde continuar estudando, pois “tinha que trabalhar para ajudar em casa” (Buriti). Ademais, o cansaço gerado pelo trabalho o impediu de voltar para a escola. Vale lembrar que o cansaço dos estudantes foi citado pelos professores colaboradores como fator que dificulta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

Tal relação comprova no interdiscurso a materialidade discursiva, ou seja, considerá-la “[...] enquanto nível de existência sócio-histórica” (PÊCHEUX, 2012, p. 151). Assim, a fala de Buriti materializa o discurso dos professores em determinado contexto social, na conjuntura histórica dos sujeitos envolvidos.

Carambola optou pelo trabalho em detrimento da escola, a fim de se manter. Na segunda vez em que tentou retornar à escola, o marido não permitiu, e a terceira vez, já no segundo relacionamento conjugal, o companheiro só aceitava se ela levasse o filho, e mais uma vez ela não conseguiu continuar, pois em suas palavras, “a gente tem vontade de aprender e ficava preocupada com menino.” Por sua vez, Pitomba associou o nascimento do neto e o trabalho no comércio ao abandono da escola: “minha menina teve menino na época eu estava no comércio e estudando, aí eu parei.” Mais uma vez, a questão familiar e financeira protagonizaram o abandono da escola.

Esse panorama relaciona-se com as considerações de Tiriba e Sichi (2011, p. 265) sobre os estudantes de EJA, pois “[...] além de não usufruírem das promessas da burguesia quanto ao direito ao trabalho, sua condição de classe não lhes permitiu exercer, na infância e juventude, o direito a educação básica.” As autoras referem-se ao direito a um trabalho decente, que possibilite uma vida digna, visto que acabam aceitando qualquer condição de trabalho e abdicando de outros planejamentos para sobreviver.

Outro dado notório revelado pelos estudantes é o fato de não gostarem de estudar, como é o caso Sapoti (“não gostava de estudar, o que sei aprendi no meu desenvolvimento,

sempre procurei saber mesmo sem estudar na sala de aula, nunca fiquei parada, leio bastante e escrevo”) e Cajá (“não me interessava”).

Entende-se que mesmo não gostando de estudar, ambas recorreram à escola para avançar em seus projetos de vida. O desinteresse pelo processo educativo escolar pode estar associado à necessidade de reflexão sobre o que e como este está acontecendo, principalmente quanto à atuação docente no ensino e na aprendizagem do discente jovem e adulto.

É a partir do papel da escola na sociedade que se busca refletir sobre o motivo de os estudantes colaboradores terem retornado à escola, tema do Eixo Temático *Motivações para o retorno a escola* (Quadro 20).

Quadro 20 – Eixo Temático *Motivações para o retorno à escola*

Nº/PSEUD.	CONTRIBUIÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES COLABORADORES
1 Jatobá	- As empresas ficavam me cobrando um documento de escolaridade, eu não tinha estudado. De tanto eles cobrarem, eu vim pra ver se consigo o documento.
2 Sapoti	- Estou com vontade de estudar porque sem estudo você não tem condições de fazer cursos, às vezes tem a oportunidade de fazer o curso, mas não tem o grau de ensino que é pedido. Então, eu decidi vou me aperfeiçoar, quero fazer o curso de costureira, me inscrevi no SENAC. Agora, quero fazer o curso de modelagem, tem muitas coisas que são faladas lá que esta além do seu conhecimento. Aí falei vou voltar a estudar pra não ter dificuldade com palavras difícil.
3 Buriti	- Devido ao trabalho, exige um ensino, estudo não tem fim, mas pelo menos o ensino fundamental já está valendo pra arrumar emprego, tem que ter um certificado, o mercado exige. Todos os empregos que vou exigir certificado.
4 Mangaba	- Meu filho estava fazendo o EJA, eu disse ao invés de ficar em casa vou estudar junto com ele em busca de tirar a venda do meu rosto, se Deus me der oportunidade eu quero aprender. Nessa idade, vai depender do querer. Quero me formar, aprender. Ficar travada, com medo de errar, dos amigos mangar, não estou me importando quero buscar as minhas conquistas, chegar a minha meta.
5 Pitomba	- Para aprender alguma coisa, porque a gente não faz nada só assistindo televisão, vou aprender ler, mexer no face, assas coisas.
6 Cajá	- Eu percebi que não valeu a pena ter desistido da escola, porque sem estudo a pessoa não vai para lugar nenhum. Não quero passar minha vida toda cuidando de criança, eu quero um futuro melhor e quero dar um futuro melhor para minha mãe também, eu vejo que ela trabalha muito pra sustentar minha família, eu tenho, eu quero trabalhar para dar um futuro melhor para ela.

Fonte: organizado pela autora (2017).

Entre as explicações encontradas para o retorno à escola está em ênfase a exigência da instituição empregadora por uma escolaridade mínima, a necessidade de avançar nos cursos de suas pretensões – que também demanda certa escolaridade – e a perspectiva de melhoria de vida.

Jatobá e Buriti apontaram a cobrança do mercado de trabalho por uma escolaridade: “As empresas ficavam me cobrando um documento de escolaridade, eu não tinha estudado. De tanto eles cobrarem, eu vim pra ver se consigo o documento” (Jatobá); “devido ao

trabalho, exige um ensino, estudo não tem fim, mas pelo menos o ensino fundamental já está valendo pra arrumar emprego” (Buriti). Outrossim, enquanto Jatobá voltou para a escola para manter o emprego, Buriti retornou para ter maiores chances de conseguir um emprego.

Corroborar-se, nesse contexto, a institucionalização da educação com foco no trabalho intelectual e a conseqüente transformação da escola como forma principal de educação, tornando-se parâmetro. Para Brunel (2004, p. 40), “os alunos veem na escola a possibilidade de um futuro melhor. A escolarização é vista pelos trabalhadores como necessidade para sua organização e inserção no mercado de trabalho”

Seguindo essa lógica, Carambola descreveu que voltou à escola para “tirar a venda do meu rosto [...] Quero me formar, aprender [...] quero buscar as minhas conquistas, chegar a minha meta”; e Sapoti, para “estudar porque sem estudo você não tem condições de fazer cursos.” As estudantes querem fazer outros cursos de nível superior, a exemplo de Carambola, que deseja cursar administração para montar sua empresa, e Sapoti, que já fez o curso de costureira e agora pretende fazer o curso de modelagem. Em ambos os casos há a exigência de conclusão da educação básica como escolaridade mínima.

Nessa perspectiva, Cajá admitiu querer um futuro melhor, e que “[...] não valeu a pena ter desistido da escola, porque sem estudo a pessoa não vai p lugar nenhum.” Com isso, abona-se que toda essa conjuntura confirma que os sujeitos que buscam a EJA o fazem “na espera de dias melhores, retornam aos bancos escolares com o intuito de, no futuro próximo, ajudar no estudo dos filhos e dos netos e, assim, prosseguir na labuta da vida” (SICHI; TIRIBA, 2011, p. 265).

Para tanto, é apropriado que todo o sistema educativo seja organizado de maneira que professores e estudantes participem, em condições de igualdade, das discussões acerca das demandas sociais, respeitando o interesse de todos, estimulando o desenvolvimento intelectual dos estudantes trabalhadores em espaços que articulem ambos os segmentos.

4.3 Formação continuada do professor/formador: tensões entre realidades e processo de (re)construção da prática pedagógica

Os espaços e os tempos de formação, criados nas redes de conhecimento no contexto educativo, são valiosos na (re)construção da prática pedagógica do professor. Por isso, tornam-se cenários privilegiados de aprendizagem. Nesse âmbito, os pressupostos da pesquisa-ação, a partir do reconhecimento da problemática de pesquisa, culminaram na definição de estratégias de ação desenvolvidas e avaliadas no processo interventivo da

formação continuada, consentindo unir os objetivos da pesquisadora com os do grupo de professores participantes colaboradores da escola, com o intuito de reconstruir a prática pedagógica desses profissionais e, simultaneamente, colaborar com a pesquisa em educação na modalidade de EJA.

Partindo da ação dos sujeitos que compõem esses espaços e promovendo reflexão motivadora no processo formativo, apresentou-se a formação ocorrida na UFPI junto aos professores/formadores/colaboradores representantes de cada município que participaram do projeto de extensão, com base nos pressupostos teóricos da andragogia e nas orientações do CAEK.

As atividades formativas foram distribuídas em quatro momentos, em cada um dos quais se indica o registro da professora responsável pela formação dos professores colaboradores no contexto da escola *locus* dessa investigação sobre a retenção de aprendizagem (Quadro 21).

Quadro 21 – Formação do professor formador – Primeiro momento

Planificação do Curso/Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>1) Intervenção do professor/formador – Diagnóstico da realidade;</p> <p>2) Primeiro momento de alternância – Vivenciando o processo de aprendizagem;</p> <p>3) Intervenção do professor/formador – Descoberta das marcas com a participação da professora/formadora;</p> <p>4) Segundo momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>5) Intervenção professor/pesquisador/formador – Orientação da leitura do texto explicativo pelos participantes;</p> <p>6) Terceiro momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>7) Registro/Autoavaliação – Retenção da aprendizagem.</p>

Fonte: elaborado pela autora (UFPI, 2017).

As atividades de formação desenvolvidas nesse primeiro momento iniciam o enfoque colaborativo por meio de pesquisa e formação. Assim, o processo de aperfeiçoamento é introduzido com o diagnóstico da realidade, pela professora/formadora da UFPI, por meio de questionamento junto às professoras/formadoras/colaboradoras sobre duas cartas (nº 6, nº 9) pertencentes ao Baralho: o segredo dos números (Anexo E).

Tais questionamentos levaram a professora formadora a identificar o nível de conhecimento dos participantes sobre a estratégia do jogo, partindo de sua experiência concreta. Em seguida, a atividade foi alternada para os participantes a fim de que eles levantassem suas hipóteses sobre as marcas. Nesse momento, eles foram apresentados ao jogo do Veritek com a cartela (Anexo F), para que identificassem sobre o que já conheciam e o que ainda precisam conhecer sobre as marcas do Baralho: o segredo dos números.

O Veritek é composto por uma caixa com doze quadrados numerados na parte de dentro, doze peças quadradas soltas, de mesmo tamanho, com desenhos geométricos nas cores vermelho, azul e verde, de um lado, e números de um a doze do outro, e uma cartela contendo 12 perguntas e suas respectivas respostas, com uma figura elaborada nos padrões das cores e formatos das peças soltas, ou seja, são dois quadrados, divididos em doze partes, cada. No primeiro, estão as questões desafios, e no segundo, as respostas de cada desafio.

O jogo consiste em encontrar a resposta relativa às perguntas utilizando as peças coloridas e numeradas na base da caixa. O resultado é conferido ao formar o desenho correspondente ao da cartela, com as peças soltas na base da caixa, relacionando perguntas e respostas (Figura 6).

Figura 6 – Jogo Veritek



Fonte: Disponível em: <<https://www.brinkedoteka.com/produto.php?id=93>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

Durante a execução do jogo Veritek, a formadora pode observar as dificuldades de cada participante e passar para a próxima atividade (sequência 3), intervindo com a explicação do jogo direcionada para superar as dificuldades. No segundo momento de alternância (sequência 4), os participantes têm a oportunidade de operar com o conhecimento utilizando novamente o Veritek e a mesma cartela, com o fito de tentar a superação das dificuldades verificadas no momento anterior.

Identificada mais uma vez a permanência de dificuldades, a professora/formadora/UFPI interfere (sequência 5) com a orientação da leitura do texto explicativo pelos participantes sobre as marcas e possíveis ampliações na utilização do Baralho: o segredo dos números. Feita a leitura recomendada, os participantes chegam ao terceiro momento de alternância, e ao operarem com o conhecimento apreendido, finalmente conseguem concluir com êxito a atividade por meio do Veritek e do Baralho: o segredo dos

números, que aborda, nesse caso específico, questões sobre o componente curricular matemática.

Realizado essa primeira fase de atividade de formação, que oportunizou todo um processo de aprendizagem sobre estratégias de ensino que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como em qualquer componente curricular. O fechamento desse primeiro momento se deu com o registro dos participantes sobre como ocorreu a retenção da aprendizagem, quando Flor de Tamarindeiro, professora/formadora/colaboradora, assim se posicionou:

De acordo com as orientações apresentadas pela professora, discutiu-se a busca de novas metodologias a serem trabalhadas com os alunos da EJA, cujo objetivo é trazer resultados para professores e conseqüentemente para nossos alunos, para agregar conhecimento. Na prática, pude perceber que trabalhando as marcas, se faz necessário um raciocínio lógico, porem tive dificuldades no uso do Veritek, mas acredito que após identificação das cartas, tudo ficava mais fácil, visto que perguntas e respostas então na própria carta.

Como se pode observar, Flor de Tamarindo ressalta a importância da apresentação de novas metodologias de ensino que podem ser utilizadas na EJA. Em seu processo de aprendizagem, apurou que a dificuldade com o Veritek não foi por conta do jogo em si, mas de dominar o conhecimento do Baralho: o segredo dos números, que se tornou mais fácil com as atividades propostas.

Nesse sentido, De Aquino (2007, p. 26) aponta a aprendizagem vivencial de Kolb como mais adequada à educação de adultos, por favorecer a aprendizagem “sempre que um objeto de aprendizagem fosse mais direta e profundamente vivenciado do que quando ele fosse simplesmente recebido de maneira passiva (por exemplo, no caso de o professor dar aulas e o aprendiz fazer anotações)”.

Realmente, as reflexões da professora/colaboradora/formadora são norteadas por sua experiência imediata, que permite associar o conceito abstrato ligado à descoberta do segredo das cartas, com implicações em sua prática, pois possibilita a criação de estratégias de ensino com visibilidade nas cartelas, provocando novas experiências.

Após esse momento de autorreflexão sobre o processo de aprendizagem, segue-se para o segundo momento de formação no âmbito da UFPI, com a professora/formadora/colaboradora (Quadro 22).

Quadro 22 – Formação do professor formador – Segundo momento

Planificação do Curso/Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>8) Intervenção do professor/formador – Apresentação: resultado de diagnóstico;</p> <p>9) Quarto momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>10) Intervenção do professor/formador – Passos da aula andragógica;</p> <p>11) Quinto momento de alternância – Operando com o conhecimento apreendido: elaboração e apresentação da aula andragógica para posterior socialização;</p> <p>12) Registro/Autoavaliação – Retenção da aprendizagem: como se percebem aprendendo.</p>

Fonte: elaborado pela autora (UFPI/2017).

Nesse segundo momento, a professora/formadora/UFPI retoma o desenvolvimento das atividades atuando, por meio da apresentação dos resultados de um diagnóstico realizado na escola de EJA de Teresina, discutindo conjuntamente com o grupo o que os estudantes dominam e o que precisam aprender (Anexos G, H, I, J). Para tanto, os participantes foram divididos em quatro grupos, sendo que cada um recebeu um diagnóstico para analisar, por meio da ficha de reestruturação de textos (Anexos K, L, M, N), identificando os aspectos dominados, os conteúdos a serem trabalhados no momento da reescrita e como esta ficaria com as devidas aprendizagens concretizadas.

É válido salientar que esse diagnóstico traz a reflexão da ação para o CEC, bem como a concretização da primeira etapa do CEAK, ao espelhar o processo de resolução de um problema real, uma situação concreta, para identificar as dificuldades de aprendizagem dos discentes, representadas pelos participantes do curso. Inicia-se, então, o quarto momento de alternância, no qual os participantes operaram com o conhecimento apreendido, referendados pelas dificuldades levantadas no diagnóstico.

A atividade parte da compreensão de que a aprendizagem se dá a partir de quando as relações com o outro assumem dimensões favoráveis, o que se comprovou quando os participantes fizeram uma observação reflexiva em interação consigo e com o outro, a fim de pensarem as causas, buscarem recursos teóricos, fundamentais para a compreensão da situação problema, oferecendo subsídios para a elaboração de estratégias de ensino que deem condições de superação dessas dificuldades e de alcançar a aprendizagem desejada.

Com esse propósito, foi solicitado a cada grupo que, em dupla, elaborasse 12 questões com suas respectivas respostas para a construção das cartelas para uso do Veritek. A professora/formadora/colaboradora Flor de Tamarindo participou de todo o processo, desde a análise do diagnóstico até a construção da cartela (Anexo O).

O material produzido representa a aplicabilidade (experimentação ativa) do que foi apreendido pela participante, professora/formadora/colaboradora, a fim de intervir em seu contexto de atuação. É nesse panorama que a Teoria Experiencial de Kolb (2014, p. 50,

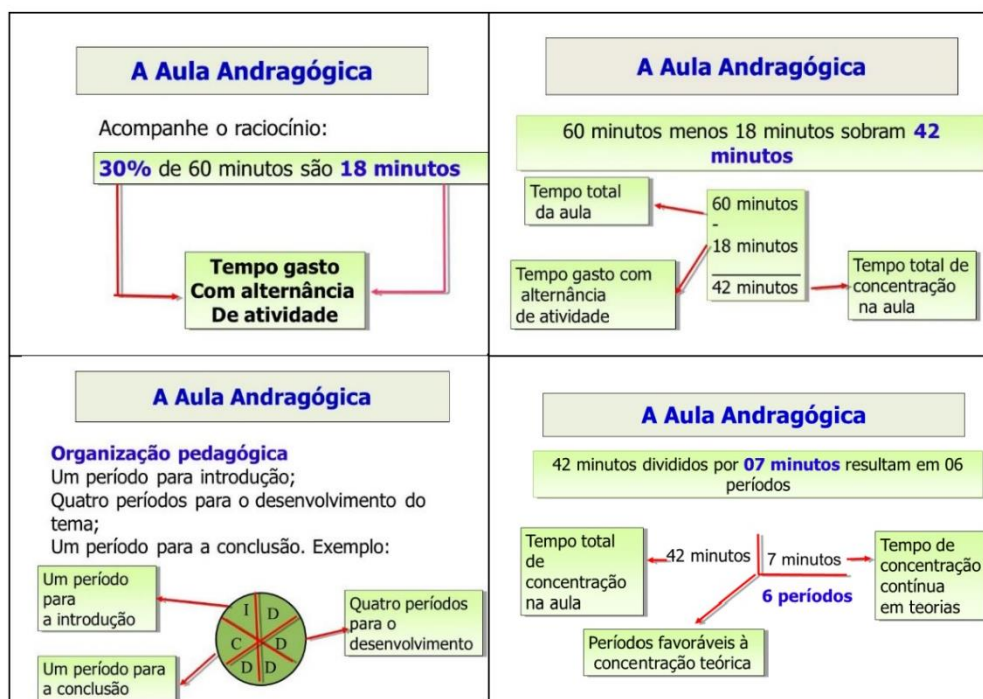
tradução nossa) “[...] é descrita como uma visão dinâmica da aprendizagem baseada em um ciclo de aprendizagem impulsionado pela resolução da dualidade dialética da ação/reflexão e da experiência/abstração.”

No momento de intervenção seguinte, a professora/formadora/UFPI figurou os passos para a elaboração de uma aula andragógica. Enfatizou, na exposição, a importância do planejamento e do conteúdo a ser abordado em sala de aula em conformidade com o interesse dos jovens e adultos estudantes. Tais critérios remetem à orientação andragógica de valorizar o processo que deve “[...] se ocupar da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidades” (KNOWLES, 2009, p. 122).

Outro aspecto que chamou atenção de todos na formação foi a retenção da aprendizagem do indivíduo. Em conformidade com Bellan (2005, p. 34), “uma pessoa guarda: 10% do que lê; 20% do que ouve; 30% do que vê; 50% do que vê e ouve; 70% do que discute com os outros; 90% do que diz na medida em que faz.”

É com esse argumento que a autora indica o método andragógico, que gerou a estrutura organizacional da aula andragógica e representa a estrutura da formação realizada com os professores/formadores/colaboradores (Figura 7).

Figura 7 – Estrutura da aula andragógica



Fonte: elaborado pela autora, com base em Bellan (2005, p. 36-37).

A aula andragógica baseia-se no princípio de que o período máximo de concentração ao assistir à exposição teórica de um adulto é de sete minutos. Por essa razão, os 60 minutos

correspondentes a uma hora-aula foram organizados em 6 períodos de 7 minutos, sendo um reservado para a introdução, um para a conclusão e quatro para o desenvolvimento da aula, ou seja, para intervenção do professor com concentração dos estudantes, podendo ser abordadas questões teóricas, além de 18 minutos reservados aos períodos de alternância, nos quais os estudantes estão em atividade, intercaladas com os períodos de intervenções do professor, evitando-se a dispersão da concentração (BELLAN, 2005).

No momento de alternância, os participantes realizaram atividades (sequência 11), operando com o conhecimento apreendido. Foi solicitado ao grupo que elaborasse, em dupla, uma aula andragógica, tomando como referência as necessidades de aprendizagem identificadas no diagnóstico apresentado.

Na autoavaliação do segundo momento do curso, Flor de Tamarindeiro professora/formadora/colaboradora registrou como se percebe aprendendo no processo de retenção de aprendizagem:

Eu me percebo como o aluno, pois sinto dificuldade no primeiro momento, e à medida que os conteúdos são postos em prática, assimilo melhor, pois modifica o pensamento através das ações. Pude perceber que o desenvolvimento do trabalho prático vai além das explicações para um melhor desenvolvimento das habilidades. Isso nos remete a uma avaliação do trabalho desenvolvido na sala de aula com relação ao aluno adulto. Descobri que aprendo a partir do momento que organizo as ideias, colocando-as em prática e que devemos valorizar o trabalho coletivo. O professor consegue romper as práticas pedagógicas, pois se preocupa com a aprendizagem e não com o conteúdo em si.

A fala de Flor de Tamarindo revelou sua evolução de raciocínio e organização de ideias quanto ao processo de aprendizagem. Viu-se que ela ampliou sua visão ao se colocar na posição de estudante e ao pensar sobre a sua necessidade de conhecimento, considerando as dificuldades que o aprendiz adulto enfrenta na EJA. Ainda depreendeu que a aprendizagem foi facilitada na medida em que foi associada à prática, vivenciada nos momentos de alternância, dadas as dificuldades do aprendiz – nesse caso específico, os participantes do curso. Logo, percebe-se o papel da experiência nesse processo, respaldado pela andragogia e Teoria Experiencial.

Com essa metodologia, Flor de Tamarindo captou que a exposição oral deixa de ser protagonista na atuação do professor e dá espaço ao fazer do estudante, de forma coletiva, superando o modelo de ensino que foca no conteúdo e não no processo de aprendizagem, e remete ao papel do professor como facilitador da aprendizagem, pois utiliza estratégias de

ensino diferenciadas, nas quais o estudante assume uma atitude ativa diante do conhecimento a ser apreendido (BELLAN, 2005).

A seguir, explora-se o terceiro momento formativo com as professoras/formadoras/colaboradoras que replicarão o curso com os demais professores colaboradores nas escolas e municípios (Quadro 23).

Quadro 23 – Formação do professor formador – Terceiro momento

Planificação do Curso/Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>13) Retomando a reflexão sobre o processo de aprendizagem – questões introdutórias;</p> <p>14) Sexto momento de alternância – diagnóstico da realidade: como se percebem aprendendo;</p> <p>15) Intervenção/ professor/formador – domínios de aprendizagem x objetivos educacionais;</p> <p>16) Sétimo momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>17) Intervenção/ professor/formador – continuação da discussão dos domínios de aprendizagem x objetivos educacionais;</p> <p>18) Oitavo momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>19) Intervenção/ professor/formador – continuação da discussão dos domínios de aprendizagem x objetivos educacionais: leitura de texto;</p> <p>20) Nono momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido: uso do Vetitek;</p> <p>21) Registro/Autoavaliação – quando percebeu que estava aprendendo.</p>

Fonte: elaborado pela autora (UFPI, 2017).

Nesse momento, a professora/formadora/UFPI deu início à sua intervenção com a contemplação de questões introdutórias sobre como cada um se percebe aprendendo, a interação entre ensino e aprendizagem, a relação entre o conhecimento imediato e o mediato. Dando continuidade à atividade, esta foi alternada para o participante de maneira que registrasse individualmente suas impressões sobre como se percebe aprendendo.

Após a discussão inicial, a professora/formadora/UFPI intercedeu com a apresentação dialogada sobre os domínios de aprendizagem cognitivo (pensar), afetivo (sentir) e psicomotor (agir), e a relação com os objetivos educacionais. Nesse âmbito, o domínio cognitivo contempla seis níveis de aprendizagem, quais sejam: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (BELLAN, 2005).

Com essa informação, a atividade foi alternada para os participantes, que foram solicitados a identificar em seus registros os níveis do domínio cognitivo de aprendizagem em que se encontram, justificando suas conclusões.

A partir dessa análise, a discussão foi retomada com a abordagem dos domínios de aprendizagem x objetivos educacionais, momento em que foram trabalhadas as atitudes do professor e os questionamentos que devem ser direcionadas aos estudantes, tendo em vista cada nível de aprendizagem do domínio cognitivo.

Ao alternar a atividade com os participantes (sequência 18), retomou-se a reflexão do registro inicial, continuando o processo de identificação dos níveis de domínio de aprendizagem. Nessa fase, verificou-se que já se reduziu o grau de dificuldade para a identificação de cada nível, além de eles conseguirem alterar o planejamento a fim de incluir o nível que não foi apreciado em sua escrita anterior.

Ao reassumir a intervenção, a professora/formadora/UFPI deu continuidade ao debate sobre os domínios de aprendizagem, acrescentando a leitura do texto *Como o aluno aprende de* (BELLAN, 2005, p. 43-52), o qual contribuiu com o processo de aprendizado em andamento, somando-se aos demais instrumentos utilizados na metodologia empregada.

Na sequência, introduziu-se o nono momento de alternância, com atividades a serem executadas pelos participantes, atinentes aos domínios de aprendizagem e os níveis cognitivos, compreendendo o uso do Veritek. Na autoavaliação do terceiro momento, os participantes tiveram mais uma parada para reflexão acerca da percepção de aprendizagem. Nessa oportunidade, Flor de Tamarindeiro destacou como estava aprendendo.

A orientação passada pela professora de forma objetiva nos remete a uma aprendizagem voltada para a prática. Pode-se perceber que o objetivo é focar na aprendizagem do aluno, fugindo de conceitos e buscar a contextualização através do raciocínio lógico, da interpretação. Sentindo a necessidade de proporcionar mudanças percebi que estava aprendendo.

Mais uma vez, no registro de Flor de Tamarindeiro, professora/formadora/colaboradora, a prática ganhou relevo, engrandecendo o papel ativo do estudante nesse processo. Compreende-se, nessa lógica, que os conceitos prontos devem ser evitados, cabendo ao professor dispor de situações favoráveis para que o estudante os construa, por meio do desenvolvimento do raciocínio e participação.

Ao se deparar com o sentimento de que é preciso mudar, Flor de Tamarindeiro delatou que está aprendendo, ou seja, só assumiu, de fato, a concretização da aprendizagem quando esta foi associada a mudanças.

Nota-se a consonância de posicionamento da professora/colaboradora/formadora com o disposto por Kolb (2014, p. 49, tradução nossa), ao reconhecer que a aprendizagem “[...] é definida como um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência”, tendo consequência direta na mudança do indivíduo, ratificando as palavras de Flor de Tamarindeiro.

O quarto e último momento das primeiras trinta horas do Curso de Formação Continuada contribuiu de forma significativa para o avanço da discussão e prática dos níveis do domínio cognitivo (Quadro 24).

Quadro 24 – Formação do professor formador – Quarto momento

Planificação do Curso/Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>22) Intervenção/ professor/formador – discussão sobre a construção de objetivos relacionados com os níveis do domínio cognitivo;</p> <p>23) Décimo momento de alternância – atividade extraclasse: aflorando os conteúdos atitudinais. Pense em um conteúdo que trabalha em sala de aula e elabore seis objetivos, um para cada nível do domínio cognitivo aplicados ao conteúdo escolhido.</p> <p>24) Registro/Autoavaliação – satisfação e/ou insegurança no processo de aprendizagem.</p>

Fonte: elaborado pela autora (UFPI, 2017).

Tencionando avançar no processo de aprendizagem, a professora/formadora/UFPI encabeçou o quarto momento da formação, mediando a discussão sobre a construção de objetivos relacionados aos níveis do domínio cognitivo. Passou-se a pensar e relacionar quais os objetivos mais adequados para cada nível, demanda que serviu de suporte para o próximo momento de alternância.

Assim, ao professor/formador/colaborador foi solicitado que fizesse a escolha de um conteúdo de ensino relacionado com um componente curricular praticado na escola com os estudantes jovens e adultos, e elaborassem seis objetivos, atentando para cada nível do domínio cognitivo. Essa atividade permitiu a solidificação dessa discussão, bem como a ampliação de seu uso.

Concluindo o quarto momento do curso, os depoimentos dos participantes inclinaram-se para o grau de satisfação e/ou insegurança em relação ao processo de aprendizagem durante o curso. Nessa perspectiva, Flor de Tamarindeiro assim se posicionou:

O primeiro encontro foi muito proveitoso, a explanação do conteúdo apresentado aponta para uma metodologia diferenciada que nos leva a reflexão de mudanças nas práticas pedagógicas. Não há insatisfações. Espero aprender mais durante os encontros e estudos. Sugiro mais dialogo, para discutir melhor as ideias dúvidas dos participantes.

Ao avaliar o primeiro encontro formativo, Flor de Tamarindeiro antecipou a possibilidade de sucesso na utilização de novas estratégias de ensino, com implicações práticas no espaço da sala de aula, além de explicitar sua expectativa por mais situações de aprendizagem de mesmo padrão. Contudo, deve-se considerar que só é possível inferir o grau

de sucesso alcançado, quando Flor de Tamarindeiro realizar a formação no chão da escola e os professores colaboradores alcançarem, na prática, esse mesmo nível de satisfação.

Diante do exposto, orientando-se pela planificação da formação da professora/formadora/UFPI, compôs-se, conjuntamente, a proposta de formação para os professores da escola, colaboradores da presente pesquisa, apresentada a seguir.

Vale ressaltar que na escola, a formação foi mediada pela professora/formadora/colaboradora e pela professora/pesquisadora/formadora, ambas participantes do curso na UFPI, razão pela qual a planificação do curso exibe apenas pequenos ajustes relacionados à abordagem dos conteúdos e aos componentes curriculares.

4.4 Formação continuada dos professores/colaboradores: processo de (re)construção da prática pedagógica

O diálogo sobre a formação de professores emergiu da partilha entre tensões da instituição formadora e da escola. Esse diálogo possibilitou uma aproximação da professora/formadora/UFPI, da professora/pesquisadora/formadora com os professores da escola *locus* da investigação, bem como dos jovens e adultos estudantes com o contexto social e escolar, buscando compreender como se relacionam com a diversidade desse mundo complexo, tendo como centro a aprendizagem.

Portanto, essa formação ultrapassa os limites de constatação da necessidade de mudanças, movimenta-se nas tensões, certezas e incertezas, captando pontos de convergências. É nessa acepção que se proporcionou uma formação a partir da qual se a construíram estratégias de ensino otimizadas, por meio de jogos e atividades, como ponte para a aprendizagem. Esse material foi disponibilizado pelo MEC/SECADI/UFPI/COMFOR, viabilizado pelo NIPPC. O COMFOR/UFPI viabilizou o kit de material para a escola, composto de (Recibo/Anexo P):

- a) 18 Veritek;
- b) 10 baralhos: o segredo dos números;
- c) 18 Tic tac;
- d) 05 fitas adesivas;
- e) 01 resma de papel sulfite A4;
- f) 01 pacote com 250 folhas de papel peso 40 – folhas;
- g) 60 folhas de papel cartão colorido;
- h) 60 folhas de papel madeira

Também foram entregues as seguintes ferramentas para compor o kit individual dos participantes:

- a) 20 bolsas personalizadas;
- b) 20 blocos de anotações;
- c) 20 canetas esferográficas azuis;
- d) 20 canetas esferográficas vermelhas;
- e) 20 lápis grafite, com borrachas;
- f) 20 tesouras grandes;
- g) 20 tubos de cola para isopor 90g;
- h) 20 estojos de pincel hidrocor com 12 cores;
- i) 20 coleções de lápis de cor com 12 cores;
- j) 20 réguas com 30 centímetros;
- k) 20 réguas com 50 centímetros (Recibo/Anexo Q).

Além disso, foram fornecidos textos para contribuir com a mediação do processo de ensino e aprendizagem, e toda a estrutura institucional da UFPI para a realização do Curso de Formação Continuada dos professores colaboradores no contexto da escola. O Baralho: o segredo dos números, trabalhado nos encontros, é constituído de 60 cartas no formato de um baralho comum, com cinco marcas especiais que identificam os cinco primeiros números primos: a) o corte na ponta da carta é uma marca que identifica o fator dois e seus múltiplos; b) a cor amarela identifica o fator três e seus múltiplos; c) a cor vermelha, o cinco; d) o traço sobre o número é o sete; e) a bolinha verde vale onze. Outras marcas podem e devem ser criadas para os outros números primos e, sendo assim, podem-se construir infinitos números compostos. Empregou-se, ainda, o Veritek (Figura 6), com as respectivas cartelas (Anexo R).

O Quadro 25, na sequência, ilustra o primeiro momento do curso desenvolvido na escola.

Quadro 25 – Formação dos professores colaboradores – Primeiro momento

Planificação do Curso/Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Intervenção do professor/formador – diagnóstico da realidade; 2) Primeiro momento de alternância – vivenciando o processo de aprendizagem; 3) Intervenção do professor/formador – descoberta das marcas com a participação da professora/formadora; 4) Segundo momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido; 5) Intervenção/ professor/formador – orientação da leitura do texto explicativo pelos participantes; 6) Terceiro momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido; 7) Autoavaliação – Discussão sobre a retenção da aprendizagem.

Fonte: adaptado da planificação elaborada pela autora (UFPI, 2017).

O primeiro encontro formativo aconteceu na escola, onde os participantes elogiaram o material fornecido pelo MEC/SECADI/UFPI/COMFOR, destacando-o como diferencial e afirmando que não estavam se sentindo em uma escola pública, tamanho o cuidado, o zelo e a qualidade do material que estavam recebendo. Essa observação remete ao fato de que o respeito e o cuidado devem sempre conduzir o trabalho na escola e em sala de aula, visando a promover um ambiente atrativo e receptivo.

Após a recepção dos participantes, entabulou-se a formação com o primeiro momento de intervenção da professora/formadora/colaboradora, apresentando a estrutura do Baralho seguida da entrega aos participantes do Veritek para desvendar o segredo dos números. Para descobrir esse segredo, lançou-se o desafio de vivenciar o processo de aprendizagem com a intervenção da professora/formadora/colaboradora, tendo como referência fazer o diagnóstico da realidade. Esse momento inaugurou o primeiro estágio do CAEK (experiência concreta), ao possibilitar que tenham em frente uma situação com desafio real e envolvimento do material de forma ativa (De Aquino, 2007).

Por esse motivo, o jogo do baralho é tido como recurso didático a ser utilizado em sala de aula e solicitado aos participantes que definam as cartas de números seis e nove, as quais foram destacadas do baralho. Ressalta-se que ao identificar as marcas, descobre-se o segredo dos números.

Nesse instante, ocorreu o primeiro momento de alternância de atividade para os professores/colaboradores, que levantaram várias hipóteses sobre as cartas seis e nove, relacionadas a aspectos como: o corte existente em uma delas; o quadrado amarelo que envolve os números em cada carta; o fato de o número seis ser múltiplo de dois; o número nove ser múltiplo de três; a distinção entre pares e ímpares; o fato de a pergunta e a resposta estarem na carta sessenta; e o padrão vermelho em todos os múltiplos de cinco.

Diante desse contexto efervescente de descobertas, desenvolveu-se o segundo estágio do CAEK (observação reflexiva), no qual a professora/formadora/colaboradora interveio para contribuir com as inferências dos professores, questionando sobre como observam os outros números que compõem o baralho e tentam fazer associações das marcas para a descoberta do segredo dos números, enfatizando que a pergunta e a resposta se encontram na mesma carta.

Após chegarem a algumas conclusões, a professora/formadora/colaboradora iniciou o segundo momento de alternância, com atividades que requeriam o uso do Veritek, em grupos de três participantes, cada, e entrega da cartela (Anexo R) com a composição do segredo do baralho, dando vez ao desafio. Durante o jogo, era nítida a concentração dos professores, que

estavam com a atenção voltada para a atividade, e comentaram como o tempo havia passado rápido.

A professora/formadora/colaboradora, ao observar o desempenho de cada um, verificou as dificuldades encontradas e a partir dessa constatação, interferiu com o conteúdo, demonstrando o texto referência sobre utilidade, regras, possibilidade e importância do baralho como recurso no processo de ensino e aprendizagem. O contato com o texto proporcionou o desenrolar do terceiro estágio do CAEK, ao “[...] conectar a experiência com a teoria e os conceitos que a fundamentam” (DE AQUINO, 2007, p. 27).

Desse modo, o conhecimento contido no texto, associado às descobertas dos participantes, viabilizou a conexão das informações, levando à compreensão das marcas e dos procedimentos existentes no baralho, concedendo aos participantes a chance de superarem suas dificuldades ao retomarem a atividade utilizando o Veritek.

A partir de então, no terceiro momento de alternância para a atividade, os professores participantes, munidos das informações do texto explicativo, avançaram na aprendizagem e culminância da atividade, acertando todas as questões. Essa fase condiz com a aplicação do conhecimento apreendido, culminando no quarto estágio do CAEK, referente à experimentação ativa, onde “[...] essas implicações podem ser testadas ativamente e servir como guias na criação de novas experiências” (KOLB, 2014, p. 49, tradução nossa).

Entretanto, ocorreu um fato interessante, ao qual vale a pena aludir. Em um dos grupos, influenciado por um professor que acreditava ter entendido toda lógica do baralho, não quiseram ler o texto, pois em seu entendimento, havia identificado e compreendido todas as marcas das cartas. Com essa certeza, sem a leitura do texto, no terceiro momento de alternância, o grupo não conseguiu acertar as questões, ao passo que os outros grupos já haviam concluído, deixando claro que no processo de aprendizagem, nem sempre se aprende quando as regras são quebradas. Diante dessa situação, a professora/formadora/colaboradora fez a mediação e aconselhou a leitura do texto com atenção, e finalmente a atividade foi concluída com êxito.

Esse evento demonstrou que mesmo o aprendiz conhecendo a realidade abordada e dominando vários aspectos do conteúdo apresentado, torna-se necessário um aprofundamento por meio da leitura do texto e intervenção do professor para a conclusão da atividade proposta no Veritek, resultando na aprendizagem.

Nesse cenário, ocorreram situações similares em sala de aula, validando a ideia de que mesmo diante da autoconfiança do estudante, algumas etapas são essenciais e devem ser observadas por parte do facilitador, com vistas a identificar as dificuldades de aprendizagem e

instigar o discente a encontrar o caminho e concretizar o aprendizado. O fechamento do primeiro momento deu-se com o registro dos participantes sobre como ocorreu a retenção da aprendizagem, expresso pelos professores colaboradores no Quadro 26.

Quadro 26 – Primeiro encontro formativo – Registro autoavaliativo dos participantes

Nº/NPSEUD. FLOR DE:	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES COLABORADORES
1 Laranjeira	- Colocando-me na posição discente, percebo o quanto é dúbia a reação do aluno: motivação pelo novo e desarrumação dos esquemas cerebrais para aquisição e acomodação do novo. O jogo pressupõe uma percepção visual das marcas que convencionam determinados padrões, como o corte nas pontas identifica o fator dois e seus múltiplos. Há também a necessidade de lembrar conceitos básicos, como: primos, compostos, divisores. Poderá ser utilizado para qualquer disciplina. Proporciona ainda a autocorreção, pois caso o desenho não seja igual ao da tabela, o aluno poderá rever as respostas.
2 Carambola	- Sabendo e sendo conhecedor da dificuldade que os alunos da EJA tem na matéria de matemática, é com grande prazer que estou fazendo esse curso Veritek, que é uma novidade, pois o mesmo é destinado a prender a atenção do aluno e desenvolver sua aprendizagem, melhorando seus conhecimentos.
3 Goiabeira	- Através da formação, fomos orientados a utilizar estratégias de aprendizagem para atrair a atenção do aluno em sala de aula. Através de jogos Baralho/Veritek, utilizamos técnicas de aprendizagem aonde o aluno, através de raciocínio lógico, vai descobrindo o segredo de aprender matemática de uma forma simples e agradável. Vale ressaltar que também através destes jogos podemos trabalhar a interdisciplinaridade, ou seja, com o Baralho/Veritek eu possa trabalhar na minha disciplina inglês as cores e números etc. Portanto, neste primeiro momento, a formação tem me motivado a inserir algo novo em minhas aulas e utilizando técnicas e materiais muito simples que, com certeza, despertará a atenção dos alunos.
4 Coqueiro	- A aprendizagem do baralho se deu de forma tranquila, pois a exposição foi clara e objetiva, sendo o baralho e suas marcas colocadas de forma lógica. O uso do Veritek não foi tão rápido, pois fiquei na dúvida onde colocar a resposta. Com a explicação da formadora, se torna fácil o aprendizado do manuseio do Veritek, precisando apenas de treino.
5 Umbuzeiro	- Confesso que a disciplina de matemática nunca foi meu forte, no entanto, sempre me despertou profunda curiosidade em seus diversos desafios, por saber que as soluções eram resolvidas de forma integrada e exata. E ao participar da oficina de conhecimento para operacionalizar o jogo dominado Veritek, percebi ainda mais o poder de raciocínio e concentração proporcionado por este objeto tão dinâmico. Através dele, pude perceber as “n” maneiras que podemos desafiar a nossa mente com quaisquer outras áreas do conhecimento.
6 Cajueiro	- O jogo é bastante interessante e motivador, mas não consegui absorver o conhecimento necessário para trabalhar com os alunos.
7 Buritizeiro	- A aprendizagem se deu através da provocação de tentar descobrir as relações contidas nas cartas do baralho, nos instigando a decifrar e reter nossa atenção na atividade proposta. A atividade estimula o raciocínio e prende a atenção de tal maneira que não nos deixa desistir enquanto não conseguimos encontrar a resposta.
8 Ateira	- A atividade realizada com o material Veritek foi muito interessante, pois foi trabalhada de maneira dinâmica. A explicação, a leitura do texto, o material visualizado proporcionou uma ótima aprendizagem. A atividade realizada em grupo proporcionou uma melhor interação, troca de informações e tudo isso de forma lúdica. Uma atividade diferente e o melhor, que nos oferece a possibilidade em desenvolver com os alunos em todas as etapas diferentes conteúdo. Aprender brincando.
9 Cajazeira	- Com o uso das cartas e o Veritek mostra o trabalho com os números, sendo usadas operações, múltiplos dos números, divisores, números primos. Enfim, com clareza pela formadora, mas exige concentração para que assimile os conhecimentos

10 Muricizeiro	repassados e possamos transmiti-los aos nossos alunos. - No início, ficou tudo meio confuso, mas após as informações sobre as marcas nas cartas e seus significados, tudo ficou bem claro e lógico. A leitura do texto foi importante para deixar claro algumas questões ou dúvidas. A atividade com o Veritek foi diferente e desafiadora, mas muito interessante, exatamente pelo espírito competitivo, a vontade de conseguir montar a forma correta e para tanto conseguir acertar todas as respostas.
11 Sapotizeiro	- O aprendizado aconteceu a partir da observação de padrões vista em um jogo de cartas, na socialização do grupo em relacionar as perguntas e suas respostas e na dinâmica do jogo.
12 Pitombeira	- Aprendemos a perceber os sinais nas cartas, o corte revela-se os múltiplos de dois, o quadrado os múltiplos de três, a cor vermelha os múltiplos de cinco, o traço abaixo do número, os múltiplos de sete, e a bolinha os múltiplos de onze. Logo, temos os múltiplos dos cinco primeiros números primos, ou seja, os números compostos a partir dos cinco primeiros números primos. Após esta percepção, jogamos o Veritek, o qual nos fez assimilar e fixar o jogo das cartas. A aprendizagem foi contínua e nos fez aprender praticando.
13 Gravioleira	- No primeiro momento, fiquei perdida, já que as cartas utiliza-se a matemática, fico sempre muito ansiosa quando se trata de números. Já com o Veritek fiquei mais solta a interpretar as perguntas e o resultado foi bom.
14 Serigueira	- A dinâmica utilizada para a retenção ou absorção da aprendizagem foi facilitada com a utilização de materiais de apoio, tais como o Veritek, as cartas do baralho e o texto de apoio. Com isso, o que se pode perceber é que o processo ensino-aprendizagem quando tem materiais que dão um suporte para o processo de ensino a aprendizagem é bem mais desenvolvida.
15 Pequizeiro	- No início, senti um pouco de dificuldade para associar as regras do baralho, mas após a leitura do texto contendo mais algumas informações, foi possível fazer a associação. Em relação ao Veritek, o aprendizado se tornou mais dinâmico e também mais divertido.
16 Mangueira	- Ao desenvolver a atividade envolvendo os números, as marcas e o jogo Veritek, percebemos que após a visualização dos números no quadro, a leitura do texto informativo e as orientações do tutor, nota-se a importância do Veritek no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o uso dessas estratégias em sala de aula contribuirá significativamente para a aprendizagem de nossos alunos.
17 Aceroleira	- Foi desvendando os segredos de cada carta e seus códigos, o detalhe dos cortes, das cores, dos traços. E o importante da visão didática como o aprender processo em aprendizagem cognitiva dos números com o jogo, nas relações de conceitos como: mínimo, máximo, múltiplo, divisores.
18 Mangabeira	- A aprendizagem se deu através da visualização das cartas expostas e suas devidas marcas. Para reforçar a ideia da utilização das cartas, houve a leitura do texto. Após a leitura, a fixação ficou mais eficiente com o uso do Veritek e a tabela de questionamento e respostas. O uso desses meios é muito importante para o ensino-aprendizagem, pois ao mesmo tempo que desenvolve habilidades da aprendizagem, é um jogo dinâmico e divertido.
19 Jatobazeiro	- A formação realizada na escola com o material Veritek foi muito proveitosa. É um material novo, visto pela primeira vez, mas de grande importância para a aprendizagem dos nossos alunos. A princípio, gerou um grau de dificuldade para acertar as perguntas, mas com a prática, creio que se tornará de grande valor na sala de aula. O baralho parece ser muito prático na realização das atividades com as operações matemáticas. Precisamos só treinar para podermos pôr em prática em sala de aula.

Fonte: organizado pela autora (2017).

Tomando como referência os registros dos professores, verifica-se que as diferentes percepções convergem para uma modificação na forma de pensar e no agir de sua atuação docente, posto que os depoimentos se dirigem para a (re)construção da prática pedagógica. A metodologia apresentada, bem como o material utilizado, foram caracterizados pelos

professores colaboradores, nesse primeiro momento, como uma nova estratégia de ensino que motiva a mudança em sua prática, conforme Flor de Goiabeira, para quem “[...] a formação tem me motivado a inserir algo novo em minhas aulas e utilizando técnicas e materiais muito simples, posicionamento reforçado por Flor de Jatobazeiro: É um material novo, visto pela primeira vez, mas de grande importância para a aprendizagem dos nossos alunos.” Associa-se seu testemunho ao que Knowles (2009) proclamou como modelo integrador, que envolve o ser em sua inteireza, considerando os elos entre os aspectos afetivos e cognitivos.

Trata-se de uma estratégia que facilita a aprendizagem, desenvolve o raciocínio e a concentração, além de ser prazerosa, diferente, contínua e prática. Tais qualidades foram testemunhadas pelos participantes Flor de: Serigueleira, Umbuzeiro, Cajueiro, Pequizeiro, Muricizeiro, Pitombeira, que foram enfáticos ao declarar: “a dinâmica utilizada para a retenção da aprendizagem foi facilitada com a utilização de materiais de apoio; ao participar da oficina de conhecimento para operacionalizar o jogo dominado Veritek, percebi ainda mais o poder de raciocínio e concentração proporcionado por este objeto tão dinâmico; o jogo é bastante interessante e motivador; o aprendizado se tornou mais dinâmico e também mais divertido; a atividade com o Veritek foi diferente e desafiadora, muito interessante; a aprendizagem foi contínua e nos fez aprender praticando.”

Outra característica atribuída a esse primeiro momento de formação foi o desenvolvimento da interação entre os participantes, com a realização das atividades, que funcionaram como facilitador da aprendizagem, pois para Flor de Ateira, “a atividade realizada em grupo proporcionou melhor interação, troca de informações e tudo isso de forma lúdica.

A relevância do uso do Veritek foi incontestável pelas declarações, uma vez que pode ser utilizado em todas as áreas do conhecimento, sendo reconhecido por todos os participantes porque “oferece a possibilidade em desenvolver com os alunos em todas as etapas diferentes conteúdo” (Flor de Ateira).

Além disso, aos professores colaboradores foi facultada a reflexão sobre sua ação de aprender, demonstrada nas intervenções ocorridas e na compreensão “voltada à captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes” (ALBINO; ANDRADE, 2010, p. 35). Assim como indicado em seus relatos, compreender o seu modo de aprender reverbera seu modo de fazer e as possibilidades de transformação.

O contexto de autorreflexão sobre o processo de aprendizagem reforçou a segurança para seguir em frente, isto é, para o segundo momento da formação no contexto da escola, com os professores colaboradores (Quadro 27).

Quadro 27 – Formação dos professores colaboradores – Segundo momento

Planificação do Curso/Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>8) Intervenção do professor/formador – apresentação: resultado de diagnóstico;</p> <p>9) Quarto momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>10) Intervenção do professor/formador - passos da aula andragógica;</p> <p>11) Quinto momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido: elaboração e apresentação da aula andragógica;</p> <p>12) Registro/Autoavaliação – processo de retenção da aprendizagem: Como foi? Como se sentiu e está se sentindo?</p>

Fonte: adaptado da planificação pela professora/formadora (UFPI, 2017).

A professora/formadora/colaboradora começou as atividades do segundo momento (sequência 8), apresentando o resultado do diagnóstico realizado com os alunos de II e III etapas da escola, refletindo sobre suas dificuldades de aprendizagem. No quarto momento de alternância, os professores colaboradores elaboraram questões para a construção das cartelas (Anexo S), sendo que as professoras da II e III etapas, espaço de observação da presente pesquisa, analisaram a ficha de reestruturação da escrita do diagnóstico dos estudantes de suas turmas para identificar as dificuldades de aprendizagem e replanejá-las (Anexos T, U, V, X).

A professora/formadora/colaboradora introduziu uma exposição sobre quem são esses alunos, o que o ambiente escolar representa e como a dinâmica da escola pode favorecer suas expectativas. Prosseguiu com a discussão sobre o eixo andragógico pautado na horizontalidade e participação, que pensa no aluno para saber em que lugar está na aprendizagem, bem como nas ações para promover os avanços necessários, orientado pelas características sinérgicas, com experiências compartilhadas, nas quais as situações de aprendizagem se são pela vivência, onde o sujeito experimenta, percebe e compartilha a partir de cada estilo de aprendizagem.

Esses aspectos foram pensados à luz da estrutura de uma aula andragógica, seguindo as orientações de Bellan (2005, p. 34), para quem o estudante jovem e adulto retém “10% do que lê, 20% do que ouve, 30% do que vê, 50% do que vê e ouve, 70% do que discute com os outros, 90% do que diz na medida em que faz.”

Ademais, em uma exposição teórica, a concentração por parte dos estudantes é de apenas sete minutos, posto que após esse tempo se dispersam. Por essa razão, em cada intervalo de sete minutos, as atividades devem ser revezadas, retomando a atenção dos estudantes (Figura 7).

Retomando a aula andragógica, seguiu-se para o quinto momento de alternância, tendo como atividade a elaboração de uma aula andragógica (Quadro 8) pelo professor,

correspondendo à fase do Ciclo Recursivo de Aprendizado, no qual o participante e/ou estudante experimenta todas as etapas do Ciclo Experiencial de Kolb: estágios da experiência concreta, observação reflexiva, contextualização abstrata, experimentação ativa e autoavaliação. Captou-se que os professores colaboradores tiveram dificuldades em distribuir o tempo e variar as atividades, visto que ainda estão presos ao modelo de aula explosiva.

Um ponto altamente positivo foi a interferência nesse processo de construção da aula da formadora que os acompanhava, com questionamentos que os levaram a repensar seus pontos de vistas, modificando a estrutura da aula. É pertinente observar que essa aceitação do grupo faz parte do processo transformação, um avanço que contribui para a (re)construção da prática pedagógica, objeto desse estudo. Continuando a lógica do curso, as atividades desse momento foram encerradas, com o registro dos participantes sobre como se percebem aprendendo (Quadro 28).

Quadro 28 – Segundo encontro formativo – Registro autoavaliativo dos participantes

Nº/NPSEUD. FLOR DE:	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES COLABORADORES
1 Laranjeira	- Encontro proveitoso. O meu aprendizado foi satisfatório, porém básico. Pretendo praticar mais, fazendo uso da eficácia proposta pela Andragogia: aprender fazendo. Que venham os próximos!
2 Coqueiro	- A aula andragógica é interessante, algo novo. A exposição foi satisfatória, tornando favorável a retenção do conhecimento, precisando apenas de tempo e treino da técnica para que possa ser aplicada com segurança.
3 Muricizeiro	- O aprendizado é sempre bem-vindo. O conhecimento de algo novo, diferente, que venha a enriquecer nosso dia-a-dia seja no trabalho ou não, é realmente de grande valia. Essa aula foi instigante, desafiante, enriquecedora.
4 Pitombeira	- Encontro proveitoso, aprendemos a dividir o tempo da aula, a conquistar a atenção dos alunos e a utilização do veritek no preparo de nossas aulas.
5 Serigueleira	- Foi satisfatório a aula sobre Andragogia, com esse processo podemos ver a possibilidade de interdisciplinaridade entre, arte e física, mostrar para os alunos que o processo ensino e aprendizagem requer a interatividade entre duas ou mais disciplinas e encontrei como relacionar arte com a física.
6 Mangueira	- O primeiro encontro foi satisfatório, aprendemos metodologias que poderemos aplicar nas nossas aulas na EJA, visando êxito no processo de aprendizagem. Além de aprender e aplicar a metodologia com o uso do Veritek foi importante as reflexões acerca da aula andragógica.
7 Aceroleira	- Foi positivo e satisfatório. Preencheu com um bom esclarecimento esta nova didática de conhecimento. Bom material e ótima oficina pedagógica.
8 Mangabeira	- O encontro foi satisfatório, foi mostrado que o ensino e a aprendizagem podem ser abordado de outras formas, utilizando uma outra didática: jogos com cartas ou Veritek. Foi possível absorver a mensagem que foi passada pelas mediadoras do curso. Para ficar mais forte o aprendizado é necessário um reforço e técnicas utilizadas no processo ensino e aprendizagem.

Fonte: organizado pela autora (2017).

Pela participação dos professores, identificou-se que eles têm consciência da relevância de aprender praticando, como dito por Flor de Laranjeira: “pretendo praticar mais,

fazendo uso da eficácia proposta pela Andragogia: aprender fazendo.” Nessa afirmativa, os princípios andragógicos sobre o papel da experiência estão presentes, pois “[...] a ênfase da educação de adultos está nas técnicas experiências – técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes como discussões em grupo, exercícios de simulação, atividades de resolução de problemas, [...] em vez de técnicas de transmissão” (KNOWLES, 2009, p. 73).

A aula andragógica, referenciada como desafiante, instigante e promotora da interdisciplinaridade, está presente nas falas de Flor de Muricizeiro, Serigueleira; Mangueira, Mangabeira, Pitombeira: “essa aula foi instigante, desafiante, realmente enriquecedora”; “foi bem satisfatório a aula sobre Andragogia, com esse processo podemos ver que poderemos interdisciplinar”; “[...] foi importante as reflexões acerca da aula andragógica”; “[...] foi mostrado que o ensino e a aprendizagem podem ser abordado de outras formas”; “aprendemos a dividir o tempo da aula, a conquistar a atenção dos alunos.”

Dessa forma, pode-se abonar que a proposta andragógica é reconhecidamente aceita como uma opção metodológica enquanto estratégia de ensino, por provocar a (re)construção da prática pedagógica do professor e da aprendizagem, porque possibilita ao estudante a interação entre teoria e prática no momento da aula. Assim, encerrou-se o segundo momento do curso, e o terceiro momento passou a ser aguardado com expectativa por professores, formador e pesquisadora (Quadro 29).

Quadro 29 – Formação dos professores colaboradores – Terceiro momento

Planificação do Curso/Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos:</p> <p>13) Retomando a reflexão sobre o processo de aprendizagem – questões introdutórias;</p> <p>14) Sexto momento de alternância – diagnóstico da realidade: como se percebem aprendendo;</p> <p>15) Intervenção/ Professor/formador – domínios de aprendizagem x objetivos educacionais;</p> <p>16) Sétimo momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>17) Intervenção/ Professor/formador – continuação da discussão dos domínios de aprendizagem x objetivos educacionais;</p> <p>18) Oitavo momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido;</p> <p>19) Intervenção/ Professor/formador – continuação da discussão dos domínios de aprendizagem x objetivos educacionais: leitura de texto;</p> <p>20) Nono momento de alternância – operando com o conhecimento apreendido: uso do Vetitek;</p> <p>21) Registro/Autoavaliação – quando percebeu que estava aprendendo.</p>

Fonte: adaptado da planificação elaborada pela autora (UFPI, 2017).

O terceiro momento teve início com a reflexão sobre o processo de aprendizagem, seguido do sexto momento de alternância, quando a professora/formadora/colaboradora retomou a discussão sobre como se percebem aprendendo, onde os professores colaboradores descreveram suas impressões. Nessa atmosfera reflexiva de aprendizagem, foram discutidos

os domínios de aprendizagem – cognitivo (pensar), afetivo (sentir) e psicomotor (agir) – relacionando-os com os objetivos educacionais, com destaque para os seis níveis de aprendizagem: conhecimento, compreensão, análise, síntese e avaliação.

No sétimo momento de alternância, os professores identificaram em seus registros os níveis do domínio de aprendizagem, justificando suas conclusões. Foi gratificante ver a atitude deles diante da análise, o espanto ao perceberem que em sua descrição sobre como aprendem contemplava todos os níveis do domínio cognitivo.

Diante dessa constatação, a professora/formadora/colaboradora prosseguiu com a averiguação sobre os domínios de aprendizagem x objetivos educacionais, a fim de aprofundar os aspectos relacionados ao assunto, detalhando cada nível, com ênfase na atitude do professor e nas palavras de comando que provocam o desenvolvimento dos domínios de aprendizagem pelos estudantes, em cada esfera.

Ainda trabalhando com os níveis de aprendizagem, os participantes (sequência 18) retomaram o registro inicial e continuaram o processo de identificação dos níveis do domínio de aprendizagem, fazendo as alterações, quando necessário, para que todos os níveis fossem contemplados. O surpreendente foi notar que alguns professores já estavam fazendo isso durante a discussão e ressaltaram a importância desse tipo de reflexão sobre as aulas planejadas.

Nesse momento, a professora/formadora/colaboradora apresentou o texto *Como o adulto aprende* (BELLAN, 2005, p. 43-52) para leitura complementar, culminando o nono momento de alternância, por meio, de uma atividade usando o Veritek, onde tratou dos principais fatores estruturais de domínios de aprendizagem e níveis cognitivos. O registro autoavaliativo retratando como os professores colaboradores se perceberam aprendendo, a partir do desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas realizadas em sala aula, suscitados desde o primeiro encontro de formação foi esboçado no Quadro 30.

Quadro 30 – Terceiro encontro formativo – Registro autoavaliativo dos participantes

Nº/NPSEUD. FLOR DE:	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES COLABORADORES
1 Laranjeira	- O que é novo ativa o cérebro, fica com mais atenção, é o que Piaget diz, o esquema novo desarruma tudo, depois se acomoda e forma um novo conhecimento. Aprende a trabalhar em grupo que é importante. A gente parte do pressuposto que se um sabe mais aquele conteúdo do que o outro, eles têm formas parecidas de explicar, às vezes minha linguagem de professor pode não chegar nele, mas um da mesma idade, da mesma faixa que pensa igual pode ser muito mais fácil essa interação e o aprendizado.
2 Carambola	- O que chamou atenção foi que eles realmente se voltaram para aquilo que estavam

3 Goiabeira	fazendo, coisa que nunca tinha acontecido em sala de aula, o aluno simplesmente tentou resolver junto com a equipe para saber o que ia acontecer no final, qual desenho ia formar. Eles se empenharam, tem um aluno que não se comporta por nada e naquele dia se concentrou. Eles realmente se voltaram para aquele conteúdo naquele momento, tentaram resolver as questões, quando não dava para resolver, ia à outra mesa. Eu deixei à vontade porque estava achando interessante a interação deles, ficaram durante o intervalo para o lanche. Por conta disso, estou planejando mais duas aulas para fazer até o final do ano. Na realidade, a gente nota que eles estão cansados da aula normal, da rotina.
4 Umbuzeiro	- Eles gostaram, é um trabalho diferenciado, a gente está trabalhando todo dia a mesma coisa, o livro didático, fazer os exercícios e esse trabalho tem despertado neles, por ser uma coisa diferente. Eu senti que eles receberam com muita simpatia, querendo descobrir, querendo fazer, achei legal!
5 Cajueiro	- Percebi que até o comportamento dos alunos, ficaram [...] aqui na EJA eles têm dificuldades e tem que ficar insistindo com o aluno em sala de aula. Com o Veritek, até na sala 16, que é uma sala problemática, o comportamento deles mudou, porque a gente não viu saída de alunos nesse momento, os alunos interagem, o professor ficou até depois do horário, pacientemente esperando os alunos terminarem, porque no momento que estão interagindo, estão vendo que o raciocínio está sendo cada vez mais aguçado, ele não queria terminar o jogo, queria concluir para saber se já tinha terminado ou não. Então, foi bem interessante de forma unânime bem positivo.
6 Buritizeiro/ Ateira/ Cajazeira/ Muricizeiro e Pitombeira.	- Não é a metodologia, é o tratamento que se dá a essa metodologia, porque se não houver um preparo do professor, pode não surtir o efeito, o aprendizado de forma significativa e prazerosa, porque os jogos trazem isso, o prazer, mas com significado, de forma produtiva, e assim desenvolver novas aprendizagens. Eu, pessoalmente, gosto muito de jogos. Então, essa atividade com certeza ajuda aos estudantes, eles vão ter o hábito de trabalhar em grupo.
7 Graviola	- Eles ficaram sentados resolvendo a atividade até o final, bem interessados. A disciplina fica mais fácil de aprender, com o Veritek o aluno entende, é claro que ficam estimulados, uma coisa diferente faz o aluno aprender.
8 Seriguelira	- Tem uma aluna que usa muitos palavões na sala, mas elogiou o Veritek. Quem sabe, ela está precisando sair da rotina para parar de dizer palavões.
9 Mangueira	- É uma forma de o aluno aprender de outra maneira, sair daquela rotina, daquele modo tradicional de ensino de quadro e professor e começar a focar um pouco mais no conteúdo. Quando você muda a sua forma de ensinar, o aluno até se surpreende com a disciplina, que às vezes ele tem até raiva, passa a ter uma simpatia e melhora o aprendizado do aluno.
10 Aceroleira	- A questão do aprender foi divertido fugiu do convencional, do tradicional e a aplicação dessa nova atividade mostrou toda construção do conhecimento de forma significativa e possibilitando um novo aprendizado.
11 Jatobazeiro	- O Veritek como uma experiência diferenciada, prende a atenção, faz pensar, observar que surte efeito. Faz com que a aula seja prazerosa.
	- Os estudantes gostaram, chamou a atenção deles e ficaram tentando acertar. É até uma forma de memorizar o conteúdo sem estar estudando lendo, eles ficam concentrados e interessados. Foi muito interessante.

Fonte: organizado pela autora (2017).

Percebe-se nas falas dos professores colaboradores que as estratégias de ensino, fundamentadas na andragogia e na Teoria Experiencial de Kolb, interferiram de forma significativa no modo de pensar sua prática, provocando o repensar desta, fortalecido pela mudança de comportamento de jovens e adultos estudantes.

Em seus relatos, Flor de Caramboleira; Seriguelira e Mangueira expressaram a urgente necessidade de mudanças da prática tradicional enraizada para outras realmente

andragógicas. Os estudantes, “eles realmente se voltaram para aquilo que estavam fazendo, coisa que nunca tinha acontecido em sala de aula [...] eles estão cansados da aula normal, da rotina” (Flor de Caramboleira). Assim, as estratégias de ensino andragógicas correspondem a “uma forma do aluno aprender de outra maneira, sair daquela rotina, daquele modo tradicional de ensino de quadro e professor”. Os professores reconheceram o impacto da mudança, revelada na fala de Flor de Mangabeira, para quem a “aplicação dessa nova atividade mostrou toda construção do conhecimento de forma significativa, possibilitando novo aprendizado.”

A mudança de comportamento foi reforçada nas afirmações: “[...] até na sala 16, que é uma sala problemática, a gente percebeu que o comportamento mudou, não viu saída de alunos nesse momento, os alunos interagiam; “ficaram sentados resolvendo a até o final, bem interessados”; “os estudantes gostaram, foi uma coisa que chamou a atenção” (Flor de: Umbuzeiro; Buritizeiro; Jatobazeiro). As falas explicitam o despertar da motivação no estudante jovem e adulto, comportamento incomum no ambiente da EJA.

Face ao exposto, reconhece-se que as expectativas geradas desde o primeiro encontro formativo foram confirmadas pelos resultados obtidos, expressos nos registros dos professores colaboradores após a aplicação em sala de aula. Assim, prossegue-se com as considerações analíticas do processo formativo no quarto momento do curso (Quadro 31).

Quadro 31 – Formação dos professores colaboradores – Quarto momento

Planificação do Curso/Atividades
<p>- Atividades/ Procedimentos didáticos: 22) Intervenção/ professor/formador – discussão sobre a construção de objetivos relacionados com os níveis do domínio cognitivo; 23) Décimo momento de alternância – atividade extraclasse: aflorando os conteúdos atitudinais. Pense em um conteúdo que trabalha em sala de aula e elabore seis objetivos, um para cada nível do domínio cognitivo aplicado ao conteúdo escolhido. 24) Registro/Autoavaliação – satisfação e/ou insegurança no processo de aprendizagem e como o encontro de formação contribuiu para (re)construção da prática pedagógica.</p>

Fonte: adaptado da planificação elaborada pela autora (UFPI, 2017).

No quarto momento do curso, a discussão sobre os níveis do domínio cognitivo acrescidos da construção de objetivos relacionados a cada fase, bem como a diferença entre conteúdo e objetivo e as implicações na avaliação, foram retomados, além de sua influência nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, de forma que proporcione a comunicação, o envolvimento dos aprendizes e oriente o professor em sua prática pedagógica.

Seguindo esse raciocínio, introduziu-se o décimo momento de alternância, solicitando aos professores colaboradores que exercitassem seus conhecimentos no sentido de definir os conteúdos que trabalhará, e elaborar seis objetivos para cada nível do domínio cognitivo.

A análise dos relatos dos professores colaboradores a respeito do processo formativo e da contribuição no desenvolvimento de sua prática, expressando sua satisfação e os momentos de insegurança durante a vivência do curso, está demonstrada no Quadro 32.

Quadro 32 – Quarto encontro formativo – Registro autoavaliativo dos participantes

Nº/PSEUD. FLOR DE:	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES COLABORADORES
1 Laranjeira	- As formações oferecidas sempre são bem recepcionadas. O cérebro aprende mais e melhor aquilo que é prazeroso. É esse adjetivo que define o projeto. Conhecer e trabalhar o Veritek foi estimulante tanto para o professor quanto para o corpo discente. Além do raciocínio, concentração e aprendizado do conteúdo, é interessante ressaltar o resultado disciplinar da turma como um todo. Que venha mais projetos.
2 Carambola	- Esse método de ensino leva a ampliar o conhecimento do alunos por ser inovador, melhorando a forma de ministrar aula. Dividindo melhor o tempo, e utilizando este com maior eficiência, melhorando a aprendizagem dos alunos.
3 Goiabeira	- Na formação, adquiri novos conhecimentos (técnicas, estratégias) que irei utilizar em sala de aula para tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e agradáveis aos alunos. Através disso os alunos podem aprender de forma simples e dinâmica os conteúdos gramaticais e irão vivenciar a importância do ensino do conteúdo no seu cotidiano.
4 Cajueiro	- Durante a formação, foi possível vivenciar e explorar técnicas de desenvolvimento de aulas com o uso de ferramentas, como o Veritek, no decorrer do assunto em estudo. Ao trabalhar esses recursos em sala de aula com os alunos, percebi que houve participação e interesse dos discentes na resolução das atividades. Perguntei-os o que sentiram quando perceberam que estavam aprendendo, eles responderam que é muito bom resolver questões com jogos.
5 Ateira	- O encontro proporcionou novas aprendizagens e, com isso, adquirimos o conhecimento sobre uma metodologia diferente através do uso do Veritek no planejamento de aula. Analisando, sintetizando e avaliando cada etapa do plano de aula para que ao atingir os níveis do domínio cognitivo, a aprendizagem possa ser prazerosa e as habilidades dos alunos tenha sido desenvolvidas em todo processo de execução das atividades.
6 Cajazeira	- O trabalho desenvolvido através de nossa formadora até o dia de hoje nos ensinou como desenvolver habilidades e criar metodologias novas para que possamos fazer com que nossas aulas se tornem mais atrativas e que essas novas habilidades o aluno se interesse pelo gosto de aprender e procurar compreender o que está sendo trabalhado, e com essa nova forma atrativa, possamos avaliar os alunos.
7 Muricizeiro	- Na aula de hoje, discutimos sobre os resultados do uso do Veritek nas turmas e a aceitação do mesmo. Concluímos que foi vantajoso por estimular mais os alunos e deixar a aula mais interessante. Montamos plano de aula andragógica para usar na prática o que foi lido no texto. A apresentação dos slides sobre a pirâmide de Bloom nos fez ter uma nova visão sobre nossa forma de trabalho e se realmente conseguimos atingir todos aqueles níveis. Para concluir essa análise, fizemos isso com o plano feito anteriormente. Ao final, foi feita a avaliação de todos esses momentos com a confecção do mapa e do texto. Tudo isso foi de extrema importância, pois cada atividade nos levou a refletir realmente sobre nossa prática e isso certamente irá gerar mudanças e atitudes.
8 Pitombeira	- Após o encontro de hoje, aprendi os níveis cognitivo que são 6: conhecimento – identificar e evocar informação; compreensão – organizar e relacionar fatos e ideias; aplicação – usar fatos regras e princípios; análise – separar algo em partes; síntese – combinar ideias para formar um novo conjunto; avaliação – desenvolva opiniões, julgamentos, decisões. Aprendi também a identificar os seis níveis de domínios cognitivos na minha aula andragógica e tentar melhorá-los.
9 Gravioleira	- O encontro foi muito bom, pois consegui adquirir conhecimento e informações, enriquecendo assim minhas aulas. A partir do estudo dos domínios cognitivos, pude fazer uma interação entre conhecimento e organização dos conteúdos, fazendo com que o aluno possa desenvolver sua opinião. Com o uso do Veritek, fica mais

10 Mangabeira	<p>interessante, motivando a encontrar as respostas do questionário.</p> <p>- O encontro foi satisfatório, pois nele observou-se métodos inovadores de abordar uma metodologia diferencial de ministrar aula. Dessa forma, torna a aprendizagem mais dinâmica, através da estruturação das aulas em períodos e sempre alternando as atividades com os alunos. Nessa alternância, o uso do Veritek poderá colaborar com essa fixação do conteúdo ou até mesmo a avaliação de como sua aula afetou o conhecimento pelos alunos. Além disso, buscar opiniões dos alunos sobre o que acham como deveria ocorrer essa abordagem e se colaborou com o aprendizado. Portanto, nos encontros pedagógicos, poderiam ocorrer atividades nesse objetivo com os professores, com propostas inovadoras para serem abordadas nas salas de aula, diante disso seria mais proveitoso esses encontros pedagógicos.</p>
11 Coqueiro	<p>- Na capacitação para a EJA, nos foi apresentada uma cartela com números, onde o professor de qualquer disciplina poderá usar a cartela como estratégia de aula. Outro instrumento que foi apresentado foi o Veritek, onde o facilitador da aprendizagem (o professor) também poderá planejar sua aula de forma andragógica, ou seja, uma aula diferenciada, considerando todas as vivências do aluno adulto (conhecer o aluno), motivando esse aluno para que o mesmo tenha uma aprendizagem mais “sentida” do que “pensada”. De acordo com a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, os seis níveis do domínio cognitivo são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Planejando sua aula considerando esses níveis de conhecimento, o professor estava facilitando o processo ensino e aprendizagem, construindo degraus sólidos para se atingir o objetivo proposto.</p>
12 Jatobazeiro	<p>- A formação continuada com o método andragógico foi de grande valia, pois inovar com novas técnicas é sempre bom para a aprendizagem dos alunos. É um método que visa a participação dos alunos desde o início da aula até o final, onde os mesmos não se sentirão incomodados com a aula, mas acham atrativa, gostosa de participar, tirando-os do comodismo da aula teórica. Aprendemos com esse método, além da leitura e diálogo, jogos como o Veritek e baralho, que é bem dinâmico e ajuda no raciocínio e aprendizado dos nossos alunos, garantindo, assim, uma aprendizagem significativa. Enfim, a formação com o método andragógico é e pode ser aplicado pelos professores em qualquer etapa de ensino. O importante é obtermos a aprendizagem dos alunos de forma significativa e inovadora, com métodos que garantam uma educação de qualidade.</p>

Fonte: organizado pela autora (2017).

Os relatos dos professores colaboradores realçaram a contribuição da formação continuada para reconsiderar a prática pedagógica no cenário da sala de aula da escola da EJA onde se desenvolve o estudo, tendo como suporte teórico a andragogia e Teoria Experiencial de Kolb. As falas em destaque sustentam essa afirmação: “adquirimos o conhecimento sobre uma metodologia diferente [...] analisando, sintetizando e avaliando cada etapa do plano de aula para que ao atingir os níveis do domínio cognitivo, a aprendizagem possa ser prazerosa e as habilidades dos alunos tenha sido desenvolvidas em todo processo de execução das atividades” (Flor de: Ateira; Cajueiro e Jatobazeiro).

Fazendo uma análise representativa, concebe-se o deslocamento do foco do conteúdo para o processo, ultrapassando uma prática limitadora baseada na transmissão de conhecimento, refletindo o modelo processual andragógico no fazer do professor, ou seja, “[...] se ocupa da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidades” (KNOWLES, 2009, p. 122).

Nesse contexto, Flor de Cajueiro aduziu que “durante a formação, foi possível vivenciar e explorar técnicas de desenvolvimento de aulas com o uso de ferramentas, como o Veritek. Ao trabalhar esses recursos em sala de aula com os alunos, percebi que houve participação e interesse na resolução das atividades.”

Então, é visível que as estratégias de ensino contribuíram para a (re)construção da prática, na medida em que “[...] valoriza cada participante como protagonista das transformações que se fazem necessária no contexto educacional” (ALCANTARA; GURGEL, 2013, p. 86). Tais resultados foram patentes nas aprendizagens verificadas nos encontros formativos e posteriormente replicadas em sala de aula, patenteando o seu impacto positivo na aprendizagem de jovens e adultos estudantes.

Para Flor de Jatobazeiro, “a formação continuada [...] foi de grande valia, pois inovar com novas técnicas é sempre bom para a aprendizagem dos alunos.” Completou dizendo que garantiu a “participação dos alunos desde o início da aula até o final [...] garantindo assim uma aprendizagem significativa.” Seu discurso está relacionado com o de De Aquino (2007, p. 24), a diferença está na forma como o estudante jovem e adulto depreende a aprendizagem, que é “[...] muito mais uma relação de cooperação entre professor e aluno.”

Nesse sentido, os encontros formativos proporcionaram aos participantes um avanço na compreensão teórica e prática da andragogia e Teoria Experiencial de Kolb, como um novo método que possibilita a mudança da prática pedagógica, com aulas mais atrativas, considerando a vivência dos aprendizes e o seu papel protagonista na aprendizagem.

Essa compreensão dos professores colaboradores demonstra a integração entre as características da andragogia e da Teoria Experiencial de Kolb, possibilitando a convergência para uma variedade de perspectivas de atuação do professor de EJA em sala de aula, partindo sempre das dificuldades de aprendizagem dos jovens e adultos estudantes.

Vale sublinhar que o comprometimento dos professores colaboradores foi gradativamente se fortalecendo à medida em que os resultados das ações implementadas em sala de aula iam aparecendo, consolidado no registro autoavaliativo dos estudantes jovens e adultos, demonstrando o grau de satisfação e interesse em participar das aulas, como delineado no próximo item.

4.5 Superando tensões no espaço escolar: consolidando a (re)construção da prática pedagógica

Nesse cenário de construção do conhecimento, Knowles (2009, p. 126) alertou para o fato de que além de reconhecer o processo de aprendizagem como orientador e em integração com o desenvolvimento do ensino, o cuidado com os recursos disponíveis deve garantir que “[...] os aprendizes os empreguem de maneira proativa e não reativa.”

A partir desse entendimento, busca-se nos posicionamentos dos estudantes jovens e adultos o grau de satisfação e/ou insegurança sobre a nova metodologia vivenciada em sala de aula (Quadro 33).

Quadro 33 – Sentimentos demonstrados pelos estudantes

Nº/NPSEUD.	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDANTES COLABORADORES
1 Jatobá	- A aula de hoje foi muito boa, diferente. Uma aula mais participativa. Procurando as frases na ordem, encontrando a resposta correta. Foi muito bom, emocionante com minhas colegas.
2 Sapoti	- No desenvolvimento da atividade ficou mais claro o que a gente já tinha estudado, mais na prática. Houve mais interação, todos participaram. Então, a forma de aprendizado através do jogo se torna uma aula bem distraída, divertida. O professor interage muito bem, a gente consegue lembrar de tudo que se estudou durante as aulas passadas. Eu gostei muito. É sempre bom os alunos terem aulas como essa.
3 Carambola	- Gostei, muito criativa, cada um desenvolveu, participou, aprendemos mais as palavras, cada pessoa deu seu exemplo, muito bom.
4 Pitomba	- Gostei da aula, foi diferente porque foi mais detalhada, explicada, nós participamos mais. Antes era mais pura escrita, a gente escrevia mais, bastante. Aprendi a formar frases. É importante aprender e gosto muito. Gostei do jogo mesmo.
5 Mangaba	- Gostei, porque é bom. Parece dominó, eu gosto de jogar dominó.
6 Tamarindo	- Eu achei a aula diferente. Gostei. Ajudou a aprender as palavras.

Fonte: organizado pela autora (2017).

Observa-se que nas falas dos estudantes, a predominância das expressões: *muito boa, gostei muito, diferente, divertida, participativa e criativa*. A ênfase sobre as estratégias de ensino fundamentadas na andragógico chegaram ao percentual de 100% de satisfação entre os aprendizes, com uma taxa de sucesso merecedora de repercussão entre os professores que atuam na EJA, elevando a expectativa em relação à continuidade das mudanças que perceberam na escola – resultante do processo formativo que permitiu avanços significativos e imediatos na prática.

Portanto, a Teoria Experiencial consentiu observar o processo de progressão dos professores e alunos colaboradores dessa pesquisa, além de evidenciar que “[...] o como e o que aprendemos determina a forma como processamos as possibilidades de cada nova

experiência emergente, que por sua vez determina o leque de escolhas e decisões que vemos”(KOLB, 2014, p. 352, tradução nossa).

Os estudantes jovens e adultos foram além em suas considerações. Pitomba destaca que “antes era mais pura escrita, a gente escrevia mais, bastante”, refletindo prática em que: “[...] o ensino e a transmissão do conhecimento fazem sentido em um ambiente que não muda” (KNOWLES, 2009, p. 90). Validaram, ainda, que essa forma de abordagem dos conteúdos pelos professores contribui para maior integração, pois “o professor interage muito bem, a gente consegue lembrar tudo que estudou durante as aulas passadas. Eu gostei muito. É sempre bom os alunos terem aulas como essa” (Sapoti).

Esse posicionamento corrobora a característica do professor como mediador da aprendizagem, que segundo Knowles (2009), proporciona os esclarecimentos necessários para que o estudante perceba seus objetivos de aprendizagem e encontre o caminho para a construção do conhecimento.

O retorno dos estudantes foi um momento singular, tendo em vista que seus relatos convergiram com os dos professores, onde ambos concordaram acerca da contribuição das estratégias de ensino apoiadas no modelo andragógico e na Teoria Experiencial de Kolb, como um diferencial para a (re)construção da prática pedagógica do professor de pessoas jovens e adultas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESABROCHAR DE NOVOS FRUTOS

A EJA como modalidade de ensino, a partir do pressuposto de educação ao longo da vida, contribui para a construção da cidadania na medida em que oferece elementos norteadores da prática pedagógica, considerando o tipo de aluno, a formação necessária aos professores que atuarão nessa modalidade, bem como as possibilidades de conteúdo e orientações didáticas.

Diante dessa realidade, deve-se considerar o professor, seu contexto de atuação e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como elementos norteadores para o alcance da qualidade do ensino ofertado na EJA.

Por esse motivo, roborar-se a necessidade formativa de aperfeiçoar a prática em relação ao trabalho docente na EJA, motivando os sujeitos envolvidos a buscar novos horizontes por meio dessa pesquisa, de modo que se possibilite a transformação do fazer docente.

Esses horizontes oportunizaram fundamentar as bases teóricas e metodológicas desse estudo na andragogia e na Teoria Experiencial de Kolb, por estas abordarem especificamente a aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, pensar a presente pesquisa até esse momento remete à ideia de que ainda desabrocharão muitos frutos, outras significações em novas pesquisas e o alcance de novos indicadores de avanços para a EJA. Entretanto, é necessário reputar os pontos conclusivos, de modo a identificar as conquistas no desenrolar dessa investigação.

A base central desse processo investigativo está voltada para a questão norteadora e os objetivos propostos, os quais oportunizaram a transformação da prática pedagógica de professores que atuam na EJA por meio da formação continuada, sustentada pelos pressupostos da Andragogia e da Teoria Experiencial de Kolb, objeto desse estudo.

Nesse contexto, a discussão teórica aquiesceu a reflexão sobre a tríade andragogia - formação docente – prática pedagógica, fundamentando os caminhos para a aprendizagem do jovem e adulto no âmbito da EJA, com as contribuições formativas para o professor e as implicações em sua prática.

Os resultados desencapotaram que a concepção de ensino e aprendizagem dos professores não concorrem para o mesmo paradigma, assumindo o modelo conservador de ensino que concebe a aprendizagem como um processo contínuo, amplo e integrativo. Ao caracterizarem sua prática pedagógica em sala de aula, apontaram que, apesar de apreenderem uma aprendizagem diferente, revelaram que na operacionalização, sua prática resulta em uma aprendizagem que condiz com a concepção de ensino conservador, assumida inicialmente.

Assim, as necessidades formativas dos professores foram identificadas a partir das dificuldades de aprendizagem dos estudantes em sala de aula, revelando a complexidade relacionada às características específicas dos jovens e adultos, traduzidas em aspectos como diferença de idade, baixo nível de conhecimento, indisciplina, falta de interesse, cansaço.

Tendo isso em vista, o foco na EJA deve estar voltado para esses jovens e adultos, de modo a subsidiar a prática do professor, no sentido de compreender o seu papel na superação dessas dificuldades, em interação com os aprendizes.

Toda essa conjuntura deve repercutir na reivindicação dos professores para que se promova a formação continuada pensada para a EJA, dado o seu contexto, seus sujeitos, as vivências e especificidades desse segmento.

As situações de aprendizagem dos professores – que são organizadas para a sala de aula –, em sua maioria, seguem o padrão copiar – explicar – passar atividade, além de considerarem outros fatores intervenientes, como: a reduzida utilidade do livro didático; o ritmo da aula em função dos estudantes que estão com maiores dificuldades; a necessidade de associar o conhecimento à realidade, ao planejamento e à distribuição do tempo.

Esse contexto interfere no desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem, anunciando a primordialidade de aprofundar esses fatores no ambiente da escola, envolvendo todos os sujeitos, a exemplo do estudante, que aparece como destaque e mostra para que veio à escola. Primeiramente, essa busca está relacionada à melhoria de trabalho ou a maiores chances de conseguir emprego, no caso de quem está desempregado, sendo que todo esse esforço resultará na garantia de uma vida melhor.

Quando pensam sobre o que a escola representa, os jovens e adultos a atrelam diretamente à função de assegurar a aprendizagem no ambiente físico adequado, com vistas a proporcionar “[...] a satisfação dos confortos básicos (temperatura, ventilação, fácil acesso a bebidas e toaletes, cadeiras confortáveis, iluminação adequada, boa acústica etc.) para evitar bloqueios a aprendizagem” (KNOWLES, 2009, p. 124).

O histórico de abandono da escola denota fatores sociais atinentes à vida de cada um, entre os quais se destaca a necessidade de trabalhar, gerada por uma vida desprovida de recursos mínimos. O que é mais interessante nessa circunstância é que eles abandonam a escola para trabalhar e retornam a ela pelo mesmo motivo, pois o mercado de trabalho, na atual conjuntura social, exige um nível de escolaridade mínimo para cada função, ou seja, as condições sociais interferem na vida desses sujeitos, sendo determinantes em sua trajetória escolar.

As ações de intervenção pedagógica tiveram como centro a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, com a participação da professora/formadora/UFPI, da professora/pesquisadora/formadora, da professora/formadora/colaboradora, dos professores colaboradores da escola e dos estudantes que frequentam a EJA. Por meio da proposta de formação continuada, foi possível a construção de estratégias de ensino diferenciadas.

Nos momentos iniciais, os professores participantes da formação construíram essas novas estratégias e as reconheceram como aspecto facilitador da aprendizagem, salientando a importância da interação entre os sujeitos e entre as áreas de conhecimento nesse processo.

Nessa construção, os estágios do CAEK viabilizaram aos professores participantes a possibilidade de experienciarem o processo educativo em situações concretas diferenciadas, refletindo sobre elas, aliando-as a bases teóricas andragógicas e construindo novas estratégias para serem utilizadas na sala de aula.

A essa dinâmica do CAEK no desenvolvimento da formação foi incorporada a proposta do método andragógico a fim de organizar a aula andragógica, que trouxe para os professores uma situação desafiadora, no sentido de utilizar uma diversidade de atividades em tempos específicos, de modo que o estudante não se desvincule do processo de aprendizagem.

Os momentos de prática vivenciados nas alternâncias de atividades foram distinguidos pelos participantes da pesquisa como facilitadores da aprendizagem, prazerosos, interativos e participativos. Com efeito, o protagonismo dos sujeitos na posição de estudante em seu processo de aprendizagem comprovou o aprender a aprender e o papel da experiência na construção do conhecimento.

A mudança da prática pedagógica finalmente aflorou quando o professor sentiu essa necessidade, descortinada por suas necessidades de aprendizagem mediante as dificuldades de aprendizagem do estudante, as quais foram reveladas por meio do diagnóstico e vão além, ou seja, constroem possibilidades de mudança a partir da construção de novas estratégias de ensino, executando-as em sala de aula.

Nesse caminhar investigativo, entende-se que o aprendizado ocorre na trajetória e não no ponto de chegada, tendo como cerne o processo que visa a um produto, mas não se limita a ele. Não obstante, é preciso mais: é preciso vislumbrar essa transformação da prática pedagógica em sala de aula. Ao longo desse processo de acompanhamento das intervenções dos professores no cenário da sala, já com sua prática (re)significada, identificaram-se as implicações de todo esse sistema proposto na pesquisa nas vozes dos aprendizes.

Tais vozes legitimaram a transformação da prática pedagógica dos professores, pois os estudantes testemunharam que se tratava de uma maneira diferente de ensinar, e que esse novo formato assegura o aprendizado, com mais participação, criatividade e diversão.

Nesse ambiente de transformação da prática e construção de conhecimento, a pesquisa-ação/colaborativa explicitou seus resultados, uma vez que a parceria foi validada e a rede colaborativa, estabelecida com o engajamento de pesquisadora e pesquisados, e entre eles, por meio da formação continuada, tornando-se agentes de transformação da realidade.

Cada um com seu desempenho, pesquisadora e participantes co-construíram saberes. De um lado, a pesquisadora apresentou a proposta de intervenção formativa no contexto da escola, validada pelos resultados em sala de aula e, de outro, os participantes da pesquisa inauguraram novas formas de agir com estratégias definidas, estruturadas e fundamentadas, além de alcançarem a possibilidade de avanço na melhoria de sua prática.

Diante desses resultados, concluiu-se que a tese se certificou na medida em que demonstrou empiricamente que as novas estratégias de ensino e aprendizagem, criadas pelos professores e realizadas no espaço da sala de aula, com base na andragogia e Teoria Experiencial de Kolb, favoreceram a melhoria da qualidade de ensino ofertado aos jovens e adultos.

Compreendeu-se, pois, que ao permitir um repensar das estratégias, com uma base teórica que reflete o sujeito e sua realidade, a formação continuada de professores, considerando suas necessidades formativas, previstas a partir das dificuldades de aprendizagens de seus alunos, aliando os saberes científicos aos saberes da experiência, a partir da andragogia e da Teoria Experiencial de Kolb, estabeleceu-se uma prática pedagógica transformadora. Por conseguinte, mostrou-se eficaz na aplicação prática em sala de aula, superando os modelos de aulas expositivas, com proposta metodológica diferenciada, valorizando o ser em seu processo de construção de conhecimento e desenvolvimento humano.

O desenvolvimento da pesquisa provou uma relação pedagógica que busca promover nos espaços da escola situações de reflexão e colaboração por meio da formação continuada ocorrida no chão da escola com os problemas reais da escola e dialogar com os sujeitos envolvidos nesse ambiente. Esse comprometimento com o trabalho colaborativo e reflexivo na formação garante uma reconstrução da prática de maneira a transformá-la, e deve ter a busca da melhora contínua como algo inerente ao processo.

Desse modo, espera-se que essa pesquisa e sua proposta formativa produza novos frutos, que se multiplique nos âmbitos da EJA, aperfeiçoando-se, produzindo conhecimento e,

mais do que isso, contribua para que os jovens e adultos aprendizes sejam, de fato, contemplados em suas necessidades, e a escola transforme-se nesse ambiente múltiplo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. H. A. Educação de Jovens e Adultos: políticas, mundo do trabalho e prática docente. In: FISS, Dóris Maria Luzzardi et al. **Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- ALBINO, G. G.; ANDRADE, E. dos R. G. Formação continuada: refletindo sobre seu sentido no contexto da EJA. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida; JUNIOR, Walter Pinheiro Barbosa. **Estudos e práticas de Educação de Jovens e Adultos na universidade**. 1. ed. Natal, RN: KMP, 2010.
- ALCANTARA, R. de; GURGEL, C. P. de P. **Dificuldades de escolarização: novo enfoque de atuação profissional**. Brasília: Ed. do autor, 2013.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.
- BAQUERO, R. V. Â. **Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? O que excluem?** In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, set. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RuteBaquero.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2010.
- BARCELOS, V. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 3. ed. Vozes, 2009.
- BELLAN, Z. S. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP, 2005.
- BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. Tradução: José Augusto da Silva Pontes Neto e Marcos Antônio Rolfini. São Paulo: EPU, 1977.
- BOCK, A. M. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTgzMDcyOTc1OTg4OTczND A5NjUBMTAzMzIyNDI0ODQxNTI2MjQ0MDgBclZTY3lkTDV3ajRKATAuMQEBdjI>>. Acesso em: 16 mai. 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016a.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Nacional de Educação de Adultos**. Brasília, 2016b.

_____. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília, 2016c.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRUNEL, Carla. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-4, set./out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes Limitada, 1972.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, C. S. Formação continuada de Educação de Jovens e Adultos: caminho para a reflexão prática? In: RODRIGUES, R. L. (Org.). **A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2009.

CUNHA, D. E. S. L. **Educação de Jovens e Adultos: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba: UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução: Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ELLIOT, L. G. (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2008.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FINGER, M.; ASÚN, J. M. **A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Portugal: Porto, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://150.164.100.248/profs/reinildes/dados/arquivos/pesqacao-franco.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2007.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2007. p. 241-287.

GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial. Disponível em: <<http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

GERHARDT, H. P. Angicos – Rio Grande do Norte – 1962/1963 (primeiras experiências com o “Sistema Paulo Freire”). **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano V, n. 14, 1983. Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/08/FPF_PTPF_01_0043.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2016.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GROSSI, E. P. Quebra de esquemas – o outro no aprender. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, n. 2, p. 95-99, nov. 1993.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo Perspec.**, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2010.

HESKETH, J. L.; COSTA, M. T. P. M. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. **Rev. Adm. Emp.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 59-68, jul./set. 1980. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v20n3/v20n3a05>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

HILGARD, E. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU; Brasília: INL, 1973.

HORIKAMA, A. Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercambio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XVIII, p. 22-42, 2008.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise da condição de vida da população brasileira 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 266p. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 17 mai. 2017.

KEMMIS, S. What is to be done? The place of action research. **Educational Action Research**. v. 18, n. 4, p. 417-427, 2010. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/reac/2010/00000018/00000004/art00003>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____; WILKINSON, M. Participatory action research and the study of practice. In: KEMMIS, S.; WEEKS, P.; ATWEH, B. **Action research in practice**: partnerships for social justice in education. London; New York, 1998. Disponível em: <<https://ochadezas.files.wordpress.com/2012/02/action-research-in-practice.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

KNOWLES, M. S. As raízes da Andragogia. In: KNOWLES, M. S.; III, E. F. H.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. FT Press, 2014.

LIMA, L. C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil +6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016.

LIMA, G. A. B. de O. L. Modelos de categorização: apresentando o modelo clássico e o modelo de protótipos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 108-122, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v15n2/a08v15n2.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n2/03.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MAIA, C. L.; DAYRELL, J. Juventude e relações intergeracionais na EJA: apropriações do espaço escolar e sentidos na escola. In: SILVA, I. de O. e; LEÃO, G. (Org.). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Novas tendências na análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes; Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MEIRELES, M. R. G; CENDÓN, B. V.; ALMEIDA, P. E. M. de. Comparação do processo de categorização de documentos utilizando palavras-chave e citações em um domínio de conhecimento restrito. **Transformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n1/0103-3786-tinf-28-01-00087.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

MILHOLLAN, F. FORISHA, B. E. **Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação**. Tradução de Aydano Arruda. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MORIN, E.; ROGER, E. C.; MOTTA R. **Educar na era planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOURA, M. da G. C. Educação de Jovens e Adultos: identidades, diferença, diversidade: contexto atual e suas contradições. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste**. Rio de Janeiro: Copiart, 2015. p. 1-420. v. 1.

_____. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

_____. Formação e tematização da prática docente: duas dimensões do aprender e do ensinar. In: FERREIRA, Adir Luiz Ferreira. **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O campo da pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicol. Reflex. Crit. Rio Grande do Sul**, v. 20, n. 1, p. 65-73, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 jun. 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

OLIVEIRA, I. B. de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Construção coletiva**: contribuições a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Indisciplina escolar**: determinantes, consequências e ações. Brasília: Líber Livro, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Maria Massagão (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ORGANISTA, J. H. C. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ORLANI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

_____. **Análise de discurso**. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Tradução Eglêa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Quintal, 1967.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINTO, J.M. de R. et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/971/945>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

PINTO, Á. V. **1909 – Sete lições sobre educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1984.

RAMLOW, R. R. **Escola heterotópica contemporânea: convergência entre Andragogia e Escola da Ponte**. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. 13. ed. São Paulo: Coltrix, 2000.

SECRETARIA-GERAL da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria-Geral, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. de C., GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2012.

STRAUS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Tradução Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TIRIBA, L. SICHÍ, B. Os trabalhadores e a escola: de olho na(s) cultura(s) do trabalho. In: TIRIBA, L. CIAVATTA, M. (Org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro; Editora UFF, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

VARGAS, S. M. de; FANTINATO, M. C. de C. B. Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun. 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa: questionário para aluno(a)

Prezado (A) estudante,

Sou estudante do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, desenvolvendo a pesquisa intitulada *Prática pedagógica no contexto formativo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir da Andragogia e da Teoria Experiencial*.

Conto com a sua valorosa contribuição e desde já, agradeço por sua colaboração para a realização desse estudo.

Nome: _____

1. Pseudônimo: _____ Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino

2. Trabalha: Sim () Não ()

2.1. O que faz? _____

2.2 Se tivesse oportunidade de mudar de profissão, o que gostaria de ser? Por quê?

3. Fale um pouco sobre a escola. O que a escola representa para você?

4. Abandonou a escola em algum momento de sua vida: Sim () Não ()

4.1 Fale um pouco sobre o que motivou a sua saída da escola.

5. Fale um pouco sobre o que motivou o seu retorno à escola.

APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa: questionário para professor(a)

Prezado(a) Professor(a),

Sou estudante do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, desenvolvendo a pesquisa intitulada *Prática pedagógica no contexto formativo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir da Andragogia e da Teoria Experiencial*. Conto com a sua valorosa contribuição para responder a esse questionário, e desde já, agradeço por sua colaboração.

1. Identificação

- Nome: _____
- Pseudônimo: _____
- Sexo: () Feminino () Masculino
- Estado civil:
 - () Solteiro (a) () Casado (a) () Viúvo (a)
 - () Separado (a) () Divorciado (a) () Outro _____
- Idade:
 - () 21 a 25 anos () 26 a 30 anos
 - () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos
 - () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos
 - () Mais de 50 anos

2. Formação acadêmica

- () Médio Completo () Superior Incompleto
- () Superior Completo – Licenciatura () Superior Completo – Bacharelado
- () Superior Completo – Pedagogia
- () Especialização – Área: _____
- () Mestrado – Área: _____
- () Doutorado – Área: _____

3. Atuação profissional

- Níveis escolares em que atua:

- Educação Infantil Ensino Fundamental
- Ensino Médio Educação Superior
- Modalidade(s) escolar(es) em que atua:
 - Educação de Jovens e Adultos
 - Educação Especial
 - Educação Profissional
 - Instância da(s) instituição(s) de ensino onde trabalha:
 - Estadual Estadual e Municipal
 - Estadual e Federal Estadual e Privada
 - Estadual, Municipal e Privada Estadual, Municipal e Federal
 - Tempo de serviço no magistério:
 - 01 a 05 anos 06 a 10 anos
 - 11 a 15 anos 16 a 20 anos
 - 21 a 25 anos 26 a 30 anos
 - Mais de 30 anos
 - Tempo de serviço no magistério, na EJA:
 - 01 a 05 anos 06 a 10 anos
 - 11 a 15 anos 16 a 20 anos
 - 21 a 25 anos 26 a 30 anos
 - Mais de 30 anos
 - Turno em que trabalha:
 - Manhã Manhã e tarde
 - Tarde Manhã e noite
 - Noite Tarde e noite
 - Manhã, tarde e noite
 - Etapa em que atua na EJA:
 - I Etapa (equivalente a 1º ano do ensino fundamental)
 - II Etapa (equivalente aos 2º e 3º ano do ensino fundamental)
 - III Etapa (equivalente aos 4º e 5º ano do ensino fundamental)
 - IV Etapa (equivalente aos 6º e 7º ano do ensino fundamental)
 - V Etapa (equivalente aos 8º e 9º ano do ensino fundamental)
 - VI Etapa (equivalente aos 1º e 2º ano do ensino médio)
 - VII Etapa (equivalente ao 3º ano do ensino médio)

APÊNDICE C – Instrumento de pesquisa: roteiro de entrevista semiestruturada – professor(a)

Atuação do educador de adultos

1. O que vem em seu pensamento imediato quando te falam em aprendizagem.
2. E quando te falam em ensino?
3. Relacione as dificuldades enfrentadas em sala de aula, consideradas como entraves para a aprendizagem dos jovens e adultos estudantes.
4. O que a escola ou a SEDUC tem feito para a superação dessas dificuldades?
5. Fale um pouco sobre a prática pedagógica que desenvolve na sala de aula.

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação de projeto de extensão PREX/UFPI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
BAIRRO ININGA - TERESINA-PI - BRASIL - CEP: 64.049-550

Lopes



Resolução Nº 149/17

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

**Aprova Proposta de Curso de Aperfeiçoamento:
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e
Inclusão Social.**

O Reitor da Universidade Federal do Piauí e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições, *ad referendum* do mesmo Conselho, e considerando:

- o Processo Nº 23111.018297/2017-64;

RESOLVE:

Aprovar a **Proposta de Curso de Aperfeiçoamento: Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social**, conforme processo acima mencionado.

Teresina, 17 de agosto de 2017


José Arimatéia Dantas Lopes
Reitor

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
Telefones: (86) 3215-5820/337-1214 – Fax: (86) 3237-1277
64.049-550 – Teresina – Piauí
E-mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Título do Projeto: Prática pedagógica no contexto formativo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir da andragogia e da teoria experiencial.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora Participante: Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha

Contatos: (86) 98833-0730 (ligar a cobrar) / djaniralopes@ufpi.edu.br

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Prática pedagógica no contexto formativo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir da Andragogia e da Teoria Experiencial*, vinculada ao Doutorado em Educação. Você precisa decidir se quer participar ou não.

Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a), sob forma alguma.

A referida pesquisa tem como objetivo geral analisar como a prática pedagógica do professor, a partir dos princípios andragógicos e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, pretende-se: identificar as necessidades formativas de professores que atuam na educação de pessoas jovens e adultas, nos anos iniciais do ensino fundamental; descrever como os professores organizam as situações de aprendizagem na educação de pessoas jovens

e adultas; promover ações de intervenção, relacionadas com as necessidades de aprendizagem; acompanhar a prática pedagógica na EJA, na perspectiva de sua reelaboração com base na andragogia e na teoria experiencial de Kolb.

Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa do tipo colaborativa, cujos instrumentos para a coleta dos dados serão o questionário e encontros formativos. Assim, você será solicitado a responder a um questionário e a participar de cinco encontros formativos quinzenais, em local previamente marcado, durante dois meses, com duração de oito horas, totalizando 40 horas, os quais serão gravados. Portanto, o que você disser ficará registrado para posterior estudo. Os dados serão organizados em categorias e interpretados a luz da técnica de análise de discurso.

Nesse caso, a sua participação representa risco mínimo à sua integridade física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Você será solicitado a dispor do tempo de aproximadamente uma hora para responder ao questionário, que será previamente agendado de acordo com a disponibilidade de tempo do participante. Caso ocorram situações de constrangimento ao responder a alguma pergunta durante os encontros de formação, estes serão imediatamente suspensos para dirimir quaisquer dúvidas e só serão retomados quando você se sentir à vontade para dar continuidade.

Quanto aos benefícios do estudo, estes dar-se-ão de forma indireta para o participante. Sua relevância consiste em proporcionar a reflexão sobre a contribuição da prática pedagógica fundamentada nos princípios da andragogia e da teoria experiencial de Kolb para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade de EJA e, com isso, colocar no centro do processo de formação continuada as necessidades de aprendizagem dos estudantes como elemento motivador de práticas pedagógicas inovadoras, contribuindo não só com o debate em torno do tema, mas com sugestões de aperfeiçoamento para as políticas de formação continuada. Todavia, somente ao final do estudo será possível, de fato, confirmar a presença dos benefícios alcançados junto à comunidade escolar.

Caso concorde em participar da pesquisa, você terá acesso aos profissionais responsáveis para esclarecimentos de eventuais dúvidas, em qualquer etapa do estudo, pelos telefones e e-mail descritos acima. Além disso, manteremos sigilo de sua identidade, substituindo seu nome por pseudônimo, podendo ser conhecido apenas pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo) ou, excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por sua solicitação. Ainda assim, caso sinta-se desconfortável ou constrangida(o), pode se negar a

responder às perguntas ou mesmo desistir de participar dessa pesquisa a qualquer momento de sua realização, sem qualquer prejuízo ou sanções de qualquer natureza. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora, estando o(a) participante isento(a) de despesas relacionadas à sua execução.

Os dados obtidos com essa pesquisa serão utilizados para o fim desta e os dados não utilizados serão usados em publicação de artigos e capítulos de livro de forma anônima, mantidas na Universidade Federal do Piauí por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. Após esse período, os dados serão destruídos, conforme preconizam as Resoluções 510/16 e 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Porém, antes de concordar com sua participação, é necessário que compreenda as informações e orientações contidas nesse documento.

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____,
 CPF nº _____, RG n. ° _____, li o
 texto acima e compreendi a natureza, o objetivo e os benefícios do estudo do qual fui
 convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a
 qualquer momento, sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar
 desse estudo.

_____, ____ de _____ de 2017.

 Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do
 sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desse(a) participante de pesquisa para a participação nesse estudo.

_____, ____ de _____ de 2017

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
Bairro Ininga – EP: 64.049-550 – Teresina – PI

Tel.: (86) 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Web: www.ufpi.br/cep

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (estudante maior de 18 anos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA

Telefones: (86) 3215-5820/337-1214 – Fax: (86) 3237-1277

64.049-550 – Teresina – Piauí

E-mail: ppged@ufpi.edu.br

Título do Projeto: Prática pedagógica no contexto formativo da educação de jovens e adultos: um estudo a partir da andragogia e da teoria experiencial.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora Participante: Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha

Contatos: (86) 98833-0730 (ligar a cobrar) / djaniralopes@ufpi.edu.br

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Prática pedagógica no contexto formativo da educação de jovens e adultos: um estudo a partir da andragogia e da teoria experiencial*, vinculada ao doutorado em Educação. Você precisa decidir se pode participar ou não.

Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar do estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

A referida pesquisa tem como objetivo geral analisar como a prática pedagógica do professor, a partir dos princípios andragógicos e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, pretende-se: identificar as necessidades formativas de professores que atuam na educação de pessoas jovens e adultas, nos anos iniciais do ensino fundamental; descrever

como os professores organizam as situações de aprendizagem na educação de pessoas jovens e adultas; promover ações de intervenção, relacionadas com as necessidades de aprendizagem; acompanhar a prática pedagógica na EJA, na perspectiva de sua reelaboração com base na andragogia e na teoria experiencial de Kolb.

Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa do tipo colaborativa. Os instrumentos para coleta dos dados serão o questionário, com a finalidade de traçar o perfil do estudante, a fim de levantar as suas necessidades de aprendizagem. Identificadas as necessidades de aprendizagem no campo da leitura, escrita e matemática, estas serão trabalhadas nos encontros de formação com os professores, momento em que serão elaboradas estratégias a serem trabalhadas com os estudantes nos intervalos quinzenais.

Assim, você será convidado(a) a responder a um questionário e a participar de quatro aulas diagnósticas quinzenais, em local previamente marcado, durante dois meses, com duração aproximada de 50 minutos, cada. Portanto, o que você disser ficará registrado para posterior estudo. Os dados serão organizados em fichas e interpretados de acordo com o nível de aprendizagem em que o estudante se encontra.

Nesse caso, a sua participação representa risco mínimo à sua integridade física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Você será solicitado a dispor do tempo de aproximadamente uma hora para responder ao questionário, que será previamente agendado de acordo com a disponibilidade de tempo do participante. Caso ocorram situações de constrangimento ao responder a alguma pergunta durante o questionário, este será imediatamente suspenso para dirimir quaisquer dúvidas e só será retomado quando você se sentir à vontade para dar continuidade.

Quanto aos benefícios do estudo, estes ocorrerão de forma indireta para o participante. Sua relevância consiste em proporcionar a reflexão sobre a contribuição da prática pedagógica, fundamentada nos princípios da andragogia e da teoria experiencial de Kolb para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade de EJA, e com isso, colocar no centro do processo de formação continuada as necessidades de aprendizagem dos estudantes como elemento motivador de práticas pedagógicas inovadoras, contribuindo não só com o debate em torno do tema, mas com sugestões de aperfeiçoamento das políticas de formação continuada. Todavia, somente ao final do estudo será possível, de fato, confirmar a presença dos benefícios alcançados junto à comunidade escolar.

Caso concorde em participar da pesquisa, você terá acesso aos profissionais responsáveis para esclarecimentos de eventuais dúvidas, em qualquer etapa do estudo, pelos

telefones e e-mail descritos acima. Além disso, manteremos sigilo de sua identidade, substituindo seu nome por pseudônimo, podendo ser conhecido apenas pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo) ou, excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por sua solicitação. Ainda assim, caso sinta-se desconfortável ou constrangida(o), pode se negar a responder às perguntas ou mesmo desistir de participar dessa pesquisa a qualquer momento de sua realização, sem qualquer prejuízo ou sanções de qualquer natureza. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora, estando o(a) participante isento(a) de despesas relacionadas à sua execução.

Os dados obtidos com essa pesquisa serão utilizados para o fim desta e os dados não utilizados serão usados em publicação de artigos e capítulos de livro de forma anônima, mantidas na Universidade Federal do Piauí por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. Após esse período, os dados serão destruídos, conforme preconizam as Resoluções 510/16 e 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Porém, antes de concordar com sua participação, é necessário que compreenda as informações e orientações contidas nesse documento.

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu,

CPF nº _____, RG n. ° _____, li o texto acima e compreendi a natureza, o objetivo e os benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar desse estudo.

_____, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desse (a) participante de pesquisa para a participação nesse estudo

_____, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
Bairro Ininga – EP: 64.049-550 – Teresina – PI

Tel.: (86) 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Web: www.ufpi.br/cep

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pai ou responsável)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
Telefones: (86) 3215-5820/337-1214 – Fax: (86) 3237-1277
64.049-550 – Teresina – Piauí
E-mail: ppged@ufpi.edu.br

Título do Projeto: Prática pedagógica no contexto formativo da educação de jovens e adultos: um estudo a partir da andragogia e da teoria experiencial.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação
– Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora Participante: Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha

Contatos: (86) 98833-0730 (ligar a cobrar) / djaniralopes@ufpi.edu.br

O seu filho ou filha está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Prática pedagógica no contexto formativo da educação de jovens e adultos: um estudo a partir da andragogia e da teoria experiencial*, vinculado ao doutorado em educação. Você precisa decidir se ele(a) pode participar ou não.

Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho(a) faça parte do estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, o seu filho(a) não será penalizado(a) de forma alguma.

A referida pesquisa tem como objetivo geral analisar como a prática pedagógica do professor, a partir dos princípios andragógicos e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, pretende-se: identificar as necessidades formativas de professores que atuam na educação de pessoas jovens e adultas, nos anos iniciais do ensino fundamental; descrever como os professores organizam as situações de aprendizagem na educação de pessoas jovens e adultas; promover ações de intervenção, relacionadas com as necessidades de

aprendizagem; acompanhar a prática pedagógica na EJA, na perspectiva de sua reelaboração com base na andragogia e na teoria experiencial de Kolb.

Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa do tipo colaborativa. Os instrumentos para coleta dos dados serão o questionário, com a finalidade de traçar o perfil do estudante, e a avaliação diagnóstica, a fim de levantar as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Identificadas as necessidades de aprendizagem no campo da leitura escrita e matemática, estas serão trabalhadas nos encontros de formação com os professores, momento em que serão elaboradas estratégias a serem trabalhadas nos intervalos quinzenais de avaliação diagnóstica com os estudantes.

Assim, seu filho(a) será solicitado(a) a responder a um (01) questionário e a participar de quatro avaliações diagnósticas, em local previamente marcado, quinzenais, com duração aproximada de 50 minutos, cada. Portanto, o que o seu filho(a) disser ficará registrado para posterior estudo. Os dados serão organizados em fichas e interpretados de acordo com o nível de aprendizagem em que o estudante se encontra.

Nesse caso, a participação de seu filho(a) representa risco mínimo à sua integridade física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Ele (a) será solicitado(s) a dispor do tempo de aproximadamente uma hora para responder a um questionário e a participar de quatro avaliações diagnósticas, que serão previamente agendados de acordo com a disponibilidade de tempo do participante. Caso ocorram situações de constrangimento ao responder alguma pergunta durante do questionário ou da avaliação diagnóstica, ambos serão imediatamente suspensos para dirimir quaisquer dúvidas e só serão retomados quando o seu filho ou filha se sentir à vontade para dar continuidade.

Quanto aos benefícios do estudo, estes ocorrerão de forma indireta para o participante. Sua relevância consiste em proporcionar a reflexão sobre a contribuição da prática pedagógica, fundamentada nos princípios da andragogia e da teoria experiencial de Kolb para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade de EJA, e com isso, colocar no centro do processo de formação continuada as necessidades de aprendizagem dos estudantes como elemento motivador de práticas pedagógicas inovadoras, contribuindo não só com o debate em torno do tema, mas com sugestões de aperfeiçoamento das políticas de formação continuada. Todavia, somente ao final do estudo será possível, de fato, confirmar a presença dos benefícios alcançados junto à comunidade escolar.

Caso concorde que seu filho(a) participe da pesquisa, tanto ele quanto você terão acesso aos profissionais responsáveis para esclarecimentos de eventuais dúvidas, em qualquer etapa do estudo pelos telefones e e-mail descritos acima. Além disso, manteremos sigilo da identidade dele(a), substituindo seu nome por pseudônimo, podendo ser conhecido apenas pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo), ou excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por sua solicitação. Ainda assim, caso ele (a) se sinta desconfortável ou constrangido(a), pode se negar a responder às perguntas ou mesmo desistir de participar dessa pesquisa a qualquer momento de sua realização, sem qualquer prejuízo ou sanções de qualquer natureza. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora, estando o(a) participante isento(a) de despesas relacionadas à sua execução.

Os dados obtidos com essa pesquisa serão utilizados para o fim desta e os dados não utilizados serão usados em publicação de artigos e capítulos de livro de forma anônima, mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. Após esse período, os dados serão destruídos, conforme Resolução 510/16 e Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Porém, antes de concordar com a participação de seu filho ou filha, é necessário que compreenda as informações e orientações contidas nesse documento.

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____,
CPF nº _____, RG nº _____, li o
texto acima e compreendi a natureza, o objetivo e os benefícios do estudo do qual o meu filho
ou filha foi convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper sua participação no
estudo a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente que
meu filho ou filha participe desse estudo.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em colaborar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste responsável para que o(a) filho(a) colabore como participante nesse estudo.

_____, ____ de _____ de 2016

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
Bairro Ininga – EP: 64.049-550 – Teresina – PI

Tel.: (86) 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Web: www.ufpi.br/cep

ANEXO E – Baralho: O segredo dos números

SEGREDO DOS NÚMEROS
Conjunto de cartões apresentados aos professores

50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Observação: Na 1ª e na 6ª colunas os números são escritos em vermelho.

Scanned by CamScanner

ANEXO F – Jogo: Veritek

VERITEK

É um jogo que trabalha situações problemas desde o processo de alfabetização até o adulto, em diversas disciplinas como: história, geografia, português, matemática, inglês....

Objetivo: trabalhar auto correção, orientação espacial, discriminação visual, associação, cores, atenção, concentração, desenvolvendo a possibilidade de aprendizagem de uma forma dinâmica e lúdica, resolvendo problemas com novos desafios.

A cada jogada utilizam-se duas cartelas, que são subdivididas em doze partes numeradas. O quadro A corresponde aos quadrados numerados, pois nele estão contidos os desafios. No quadro B estão colocadas as “soluções” que correspondem a cada “questão” do quadro A. (O quadro B é relacionado, no jogo, com a base da caixa).

1	5	9
2	6	10
3	7	11
4	8	12

Quadro A

1	5	9
2	6	10
3	7	11
4	8	12

Quadro B

Exemplo:

Inicia-se o jogo escolhendo uma das peças, ao acaso. Neste exemplo escolhemos a de número 2. Toma-se a peça nº 2 que corresponde à palavra do quadro A com este número. Lê-se a palavra “MACACO”, procura-se a inicial da mesma no quadro B, onde será colocado na caixa sobre o nº correspondente à inicial da letra que é o nº 7 (virado para cima). Prossegue-se até que todos os números sejam colocados na caixa.

Para conferir o resultado, fecha-se a caixa virando-a verticalmente para que os desenhos fiquem para cima. O desenho formado pelo conjunto deverá corresponder ao desenho que consta na parte superior da cartela.

Scanned by CamScanner

Fonte: VERITEK. Caixa Piagetiana. A reprodução parcial do livro Veritek e Cia. Jogos para alfabetização. Rio Grande do Sul: Edelbra. p. 1. v. 3.

ANEXO G – Diagnóstico 1

14
bola 3 (Tem meimozato)

Pa la Ro co 8
treinador

Ca Pl n To Ro 9
alongamento

Co 00006
gol

balosla 7

A bola é de couro

ANEXO H – Diagnóstico 2

THE. 14-09-12

A vida no Certão

O Certão é um lugar onde as pessoas moram porque realmente amam o lugar, mas na verdade eles sentem na pele a dor da saudade ao ter que deixar um dia.

É que o Certão é muito seco tem muita dificuldade em encontrar água. Os animais morrem de sede e a vida fica realmente difícil. Falta o alimento e pouco são obrigados a ir embora, levando apenas saudades.

$$\begin{array}{r} 143 \\ \times 2 \\ \hline 286 \\ 143 \\ \hline 429 \end{array}$$

ANEXO I – Diagnóstico 3

13/9/2017

Gilmar

Gilmar é um menino sapeca brincaço
(brincaço)

e de brinca de bola e cores
(brinca) (cores)

58
53

05

ANEXO J – Diagnóstico 4

13/9/2017

maria

a mi ga

porque ^(porque) ^(é minha) mina maria
 e ^(porque) ^(ela) ela me ajuda uma
 x 150
 x 4

 600

ANEXO K – Ficha de reestruturação – Diagnóstico 1

FICHA DE REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS

14
 bola 3 (Tem marmelado)
 Pala Roco 8
 treinador
 Capl nTO RO, 9
 alongamento

CO 00006
 gol
 balo Sla 7
 A bola é de couro

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DA REESCRITA
REESCRITA	

ANEXO L – Ficha de Reestruturação – Diagnóstico 2

FICHA DE REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS

THE. L4-09-12

A vida no Certão

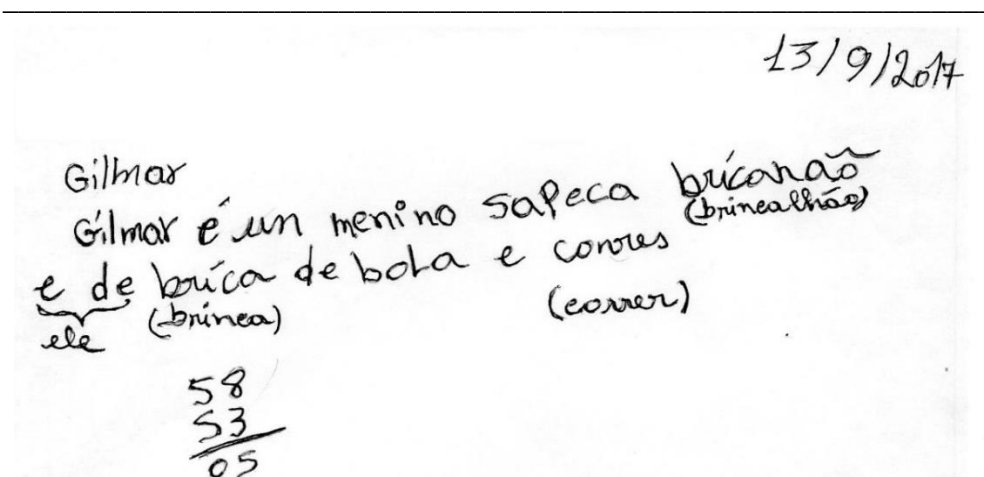
O Certão é um lugar onde as pessoas moram porque realmente amam o lugar, mas na verdade eles sentem na pele a dor da saudade ao ter que deixar um dia.

É que o Certão é muito seco tem muita dificuldade em encontrar água. Os animais morrem de sede e a vida fica realmente difícil. Falta o alimento e por isso são obrigados a ir embora, levando apenas saudades.

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DA REESCRITA
REESCRITA	

ANEXO M – Ficha de Reestruturação – Diagnóstico 3

FICHA DE REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS



ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DA REESCRITA
REESCRITA	

ANEXO N – Ficha de Reestruturação – Diagnóstico 4

FICHA DE REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS

13191217
 maria
 a miça parge minha mas.
 e parge (por que) (ela) (é minha) mia ajuda. uma
 x 150
 4
 600

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DA REESCRITA
REESCRITA	

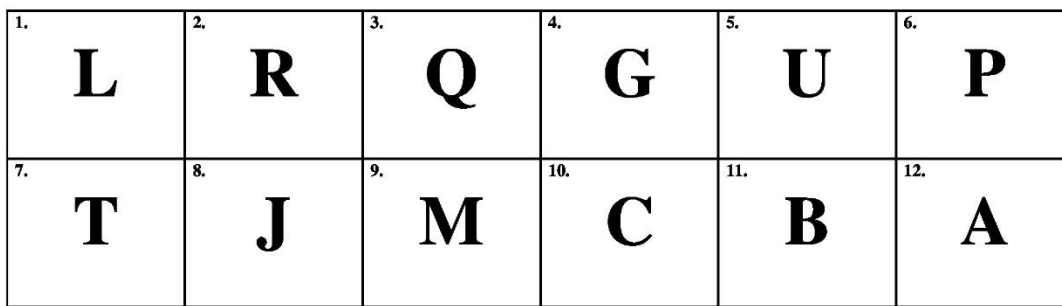
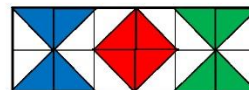
ANEXO O – Cartela produzida pela professora/formadora/colaboradora

UNIDADE ESCOLAR _____

PROFESSOR(A): _____

DISCIPLINA: Português ETAPA: II TURMA: _____ SALA: _____

ASSUNTO: _____ DATA AULA: ____/____/____



ANEXO P – Recibo material para formação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
 COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA
 EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR
 NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE PROFISSIONAIS DA
 EDUCAÇÃO – NIPPC

CURSOS: Educação de Jovens e Adultos - Diversidade e Inclusão Social/Privados de Liberdade

RECIBO

Recebi da Universidade Federal do Piauí, por meio do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR), o material abaixo discriminado, para suporte pedagógico dos **CURSOS: Educação de Jovens e Adultos - Diversidade e Inclusão Social/Privados de Liberdade** do Município de TERESINA/Unidade Escolar Martins Napoleão.

Kit de Material Pedagógico para o Professor Formador

Material (descrição)	Quantidade
Veritek	18
Baralho Segredo dos Números	10
Fita adesiva	05
Papel sulfite A4	01 resma
Papel peso 40 - folhas	01 pacote com 250 fls

Teresina, 06 de outubro de 2017

ANEXO Q – Recibo do kit individual dos professores/colaboradores



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
 COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA
 EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR
 NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE PROFISSIONAIS DA
 EDUCAÇÃO – NIPPC

CURSOS: Educação de Jovens e Adultos - Diversidade e Inclusão Social/Privados de Liberdade

RECIBO

Recebi da Universidade Federal do Piauí, por meio do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR), o material abaixo discriminado, para suporte pedagógico dos **CURSOS: Educação de Jovens e Adultos - Diversidade e Inclusão Social/Privados de Liberdade** do Município de TERESINA

Kit de Material Pedagógico para o Professor Cursista

Material (descrição)	Quantidade
Bolsa Personalizada	20
Bloco de anotações	20
Caneta esferográfica azul	20
Caneta esferográfica vermelha	20
Lápis comum com borracha	20
Tesoura	20
Cola para isopor - 90 g	20
Estojo de pincel com 12 cores	20
Coleção de lápis de cor com 12 cores	20
Régua 30 cm	20
Régua 50 cm	20
Papel cartão colorido (folha)	60
Papel madeira (folha)	60
Papel peso 40 (folha)	20

Teresina, 06 de outubro de 2017

ANEXO R – Cartela – Jogo do Baralho



1	CORTE DA PONTA DA CARTA	7	SEGREDO DOS NÚMEROS É UM BARALHO...	7	É MÚLTIPLO DE... É DIVISÍVEL POR... É DIVISOR DE...
2	JANELA AMARELA	8	AS MARCAS ESPECIAIS DO BARALHO...	8	FATOR TRÊS E SEUS MÚLTIPLOS
3	COR VERMELHA	9	AS MARCAS COMBINADAS PRODUZEM...	9	5
4	TRAÇO PRETO	10	O BARALHO SEGREDO DOS NÚMEROS PROPORCIONA TAMBÉM...	10	NÚMEROS COMPOSTOS
5	BOLINHA VERDE	11	PARA O JOGO DA BATALHA UTILIZA-SE CARTAS QUE SÃO...	11	7
6	O JOGO TRABALHA COM AS RELAÇÕES	12	SÃO DIVISORES DE 60	12	FATOR DOIS E SEUS MÚLTIPLOS

ANEXO S – Cartelas construídas pelos professores/colaboradores

UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR(A) DISCIPLINA: ASSUNTO:					
1. 5!	2. 60s	3.	4. Primo par	5. 3 ²	6. 10% de 150
7.	8. 1/10	9. Cafeteira	10. 2 ¹⁰	11. x ² -5x+6=0	12. x-2=8
1. 10	2. 0,1	3. 9	4. x=2 ou x=3	5. Paralelepípedo	6. 1024
7. 35	8. 1min	9. 90°	10.	11. 2	12. 120

UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR(A) DISCIPLINA: ASSUNTO:					
1. O PLURAL DE MAN É...	2. A CAPITAL DA INGLATERRA É...	3. THOUSAND É...	4. GOOD NIGHT É...	5. A COR YELLOW É...	6. A COR GRAY É...
7. GOOD EVENING É...	8. HUNDRED É...	9. O NÚMERO ONZE EM INGLÊS É...	10. O ADJETIVO "TALL" EM PORTUGUÊS É...	11. HALLOWEEN É...	12. O PLURAL DE CHILD É...
1. LONDON	2. CINZEA	3. DIA DAS BRUKAS	4. MMARELD	5. MEN	6. BOA NOITE NA SAIDA
7. 100	8. CHILDREN	9. ELEVEN	10. 1000	11. BOA NOITE NA ENTRADA	12. ALTO

UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR(A) DISCIPLINA: ASSUNTO:					
1. O RIO PARANÁ É BETA POR SOCORRO.	2. VOCÊ VAI PRECISAR DE DOIS DENTOS DE ALHO.	3. FINALMENTE ELE FOI AO ENCONTRO DE DEUS.	4. O ÔNIBUS NÃO CABIA UM ALFINETE.	5. NÃO HAVERIA LUIZ, SE NÃO FOSSE A ESCOLA DAO.	6. É TÃO ESTU-DIOSA QUE JÁ REPETIU O ANO TRÊS VEZES.
7. A chuva fazia chuva, chuva.	8. AMORO DOS DE GALINHA FRITOS. A EXPRESSÃO CRITA DA ESTA NO SENTIDO...	9. AMORO LER MACHUNDO DE ASSÉS.	10. MEU PENSA-MENTO É UM RIO SUBTERRÂNEO.	11. TENHO PES DE GALINHA AO REDOR DOS OLHOS. A EXPRESSÃO CRITA ESTA NO SENTIDO...	12. A REGRA É FAZER TRIO DE TRÊS.
1. DENOTATIVO	2. PLEONASMO	3. CONOTATIVO	4. EUFEMISMO	5. METÁFORA	6. ONOMÁTOPIA
7. CATACRESE	8. IRONIA	9. METONÍMIA	10. ANTÍTESE	11. PERSONIFICAÇÃO OU PROSOPOPEIA	12. HIPÉRBOLAS

UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR(A) DISCIPLINA: ASSUNTO:					
1. As cinco maca-ções da Sibéria	2. Os três comple-xos geoeconômicos	3. Preservação a cana-de-açúcar	4. Região mais populosa	5. Círculo da bor-rocha	6. 1ª Capital do Brasil
7. Estados do Brasil	8. Círculo da Mineração	9. Círculo de café	10. Maior Es tado	11. Capital do Brasil	12. Duas maiores metrópoles
1. São Paulo	2. Nordeste	3. Amazona	4. Norte	5. Amazônia Nordeste Centro Sul	6. Minas Gerais
7. Salvador	8. Brasília	9. Nordeste Sul Sudeste Norte Centro-Oeste	10. São Paulo Rio de Janeiro	11. 26	12. Sudeste

ANEXO T – Ficha de reestruturação analisada pelas professoras colaboradoras – Diagnóstico

1

FICHA DE REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS

14
bola 3 (Tem numerais)

Palha RO CO 8
treinador

CA PL M TO RO 9
alongamento

CO 000006
gol

balosla 7

A bola é de couro

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DA REESCRITA
<p>→ diferencia letra de número em algumas palavras</p> <p>A bola é de couro</p>	<p>→ diferencia letra de número</p> <p>→ leitura</p> <p>- escrita</p> <p>→</p>
REESCRITA	
<p>- bola</p> <p>- treinador</p> <p>- alongamento</p> <p>- gol</p> <p>- A bola é de couro.</p>	

FICHA DE REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS

T.H.E. 14-09-17

A vida no Certão

O Certão é um lugar onde as pessoas moram porque realmente amam o lugar, mas na verdade eles sentem na pele a dor da saudade ao ter que deixar um dia.

É que o Certão é muito seco tem muita dificuldade em encontrar água. Os animais morrem de sede e a vida fica realmente difícil. Falta o alimento e pouco são obrigados a ir embora, levando apenas saudades.

$$\begin{array}{r} 143 \\ \times 2 \\ \hline 286 \\ 143 \\ \hline 429 \end{array}$$

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DA REESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> → leitura → escrita → Desenvolvi as operações em matemática → Texto é coerente → interpretação do texto → faz leitura de imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> → Pontuação no texto; → ortografia →

ANEXO V – Ficha de reestruturação analisada pelas professoras colaboradoras – Diagnóstico

3

FICHA DE REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS

13/9/2017

Gilmar
 Gilmar é um menino sapeca ^{brincalhão}
 e de ^(brinca) boca de bola e ^(correr) corre
 ele

58
 53
 —
 05

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DA REESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Escrita no nível alfabético • uso de palavras simples e complexas (as complexas de forma plausíveis) 	<ul style="list-style-type: none"> • ortografia • pontuação • construção de palavras e frases complexas • fixar mais encontro consonantais e dígrafos
REESCRITA	
<p>Gilmar é um menino sapeca, brincalhão. Ele brinca de bola e correr.</p>	

ANEXO X – Ficha de reestruturação analisada pelas professoras colaboradoras – Diagnóstico

4

FICHA DE REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS

13/9/2017
 maria
 a amiga porque minha mãe
 e porque ela me ajuda
 (porque) (ela) (me) (ajuda)
 x 150
 4
 600

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DA REESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • faz leitura slabando • escrita no nível silábico com correspondência 	<ul style="list-style-type: none"> • leitura • Sequência lógica das palavras • reescrita e construção de palavras simples e complexas. • fixar mais encontro consonantais e dígrafos. • leitura, ditado.
REESCRITA	
<p>Maria é amiga porque é minha irmã e porque ela me ajuda.</p>	