



REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO VOLTADAS AO ATENDIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THEORETICAL REFLECTIONS ON THE TEACHING METHODOLOGIES AIMED AT ADDRESSING THE SPECIFICITIES OF YOUNGSTER AND ADULT EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/rpd.v1i1.19>

Marcelo Franco Leão

Doutorando em Educação em Ciências.
Professor do IFMT-*Campus* Confresa.
marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.br

José Claudio Del Pino

Pós Doutor em Ensino de Química.
Professor do PPG Educação e Ensino de Ciências da UFRGS.
jose.pino@univates.br

Eniz Conceição Oliveira

Doutora em Química.
Professora do Centro Universitário UNIVATES.
eniz@univates.br

Resumo: Metodologias diversificadas de ensino oportunizam novas formas de obtenção, construção e reconstrução do conhecimento aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa básica, de cunho exploratório e de abordagem qualitativa, buscou identificar maneiras de tornar mais envolvente e eficaz o processo educativo nesta modalidade de ensino para proporcionar um aprendizado mais prazeroso e significativo. Foram identificadas algumas necessidades ao docente: partir do contexto dos estudantes, valorizar seus conhecimentos prévios, flexibilizar o currículo, promover trabalhos coletivos, desenvolver projetos de forma interdisciplinar, utilizar pedagogias diferenciadas, além de buscar a autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Inovação. Contextualização. Currículo. Autonomia.

Abstract: Diverse teaching methodologies nurture new forms of procurement, construction and reconstruction of knowledge to students of Youngster and Adult Education. This study sought to identify ways to make it engaging and effective educational process in this type of education to provide a more enjoyable and meaningful learning. Some needs for teaching were identified: from the context of students, enhance their existing knowledge, flexible curriculum, promoting collective works, develop projects in an interdisciplinary way, using different pedagogies, and seek the autonomy of students.

Keywords: Teaching Strategies. Innovation. Background. Resume. Autonomy.



1 INTRODUÇÃO

A educação escolar contribui para o desenvolvimento humano à medida que promove a atividade mental construtiva do estudante para ser capaz de enfrentar as transformações vivenciadas pela sociedade. Contudo, a prática pedagógica observada na maioria das salas de aula está longe de promover essa autonomia intelectual, pois está calcada em metodologias tradicionais de ensino que não favorecem a produção do conhecimento, tampouco a transformação social. O que se observa é uma educação centrada no cumprimento de programas pré-estabelecidos sem a preocupação com a validade destes conhecimentos (LEÃO, 2014).

Neste ambiente, os estudantes não são estimulados a solucionar problemas de seu cotidiano, ou seja, preocupam-se apenas, na melhor das hipóteses, em responder corretamente às avaliações a que são submetidos com a intenção de certificação ou credenciamento ao ensino superior. Este tipo de educação não qualifica os estudantes na obtenção de sucesso profissional, nem na melhoria de qualidade de vida. A educação desvinculada da realidade, pautada em formas tradicionais de ensino que priorizam a memorização, os resultados e o individualismo, desmotiva os estudantes por não apresentar atrativos e não responder a suas inquietações e necessidades.

Frente a esta problemática, o educador precisa ressignificar seu trabalho por meio de mudanças metodológicas, a fim de que aconteçam avanços significativos na aprendizagem e na formação humana de seus aprendizes. Assim, é preciso repensar os processos de ensino e de aprendizagem na educação como um todo, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para que seja proporcionado aos estudantes desta modalidade de ensino um ambiente mais envolvente, no qual eles possam desenvolver suas habilidades cognitivas e aprender de uma maneira diferente o que é solicitado pela instituição educacional. Todavia, não se pode pensar em sucesso didático, se o professor não possuir um eixo orientador de suas ações.

A concepção construtivista considera que, no decorrer das situações de ensino, os referenciais e teorias servem como guia, fundamento e justificativa para a atuação dos educadores, porém está sujeito a um conjunto de decisões que não são de responsabilidade exclusiva do professor, pois o estudante, enquanto sujeito da aprendizagem, participa da tomada de decisões (COLL et al., 2009). Significa dizer, então, que, no processo de ensino, segundo a abordagem construtivista, os referenciais e teorias não determinam a ação em si, mas funcionam como eixos norteadores dessa ação.

Nessa perspectiva, o pensamento estratégico embasado em uma determinada teoria proporciona ao professor dirigir e regular as situações de aprendizagem e ajustá-las aos



objetivos que persegue. Assim, a importância dessa referência se dá pelo fato de a mesma fornecer instrumentos de análise e reflexão sobre a prática. Os marcos referenciais da ação mediadora se mostram adequados à medida que possam dar alguma explicação sobre as interrogações que surgem nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Pucci (1994), os processos de ensino e de aprendizagem se iniciam sempre com um bom planejamento por parte do professor, e que reajustes são necessários no decorrer do processo. Os autores distribuem essa ideia em duas características: planejamento como processo (início das atividades) e flexibilidade (quando necessário reajustes no decorrer). É pertinente ressaltar que antes de executar qualquer metodologia, que exista um bom preparo do professor, e com ele, bons planejamentos de aula.

Silva e Ploharsk (2011) orientam que, ao planejar as aulas, o professor dessa modalidade de ensino procure criar uma conexão entre os aspectos teórico-filosóficos e o cotidiano dos educandos que possuem, desencadeando conhecimentos práticos adquiridos no seu cotidiano. Para tal, a metodologia adotada e os materiais didáticos utilizados precisam estar em consonância com a faixa etária e o contexto social e cultural no qual o estudante encontra-se inserido. Esses fatores poderão contribuir para uma maior eficácia no processo educativo por atender uma demanda específica.

O presente estudo propõe-se a discutir uma temática de grande relevância no que diz respeito às questões referentes aos processos de ensino e aprendizagem, em particular na modalidade da Educação de jovens e adultos, que por suas idiossincrasias requer metodologias criativas e inovadoras.

Trata-se de uma pesquisa básica de cunho bibliográfico, pois está embasada em materiais já publicados (GIL, 2010). A abordagem adotada no estudo é qualitativa que mistura procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a compreensão do fenômeno estudado (NEVES, 1996).

Nesse sentido, o texto foi organizado em seções para facilitar a compreensão dos leitores. Inicialmente são apresentadas algumas reflexões teóricas sobre a mediação do professor nessa modalidade educativa. Na sequência são apresentadas as metodologias de ensino voltadas ao atendimento das especificidades da EJA. Outra seção aborda a necessidade de flexibilização curricular, de interdisciplinaridade no ensino e de proporcionar a autonomia desses sujeitos de direitos.

2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



A educação escolar contribui para o desenvolvimento humano à medida que promove a atividade mental construtiva do estudante. Para a concepção construtivista, “aprendemos no momento em que somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (COLL, et al., 2009, p.19).

Em outras palavras, a aprendizagem contribui para o desenvolvimento quando não for reprodutora da realidade, uma vez que aprender significa construir. Ainda segundo essa concepção, a educação é o motor para o desenvolvimento pessoal, e a aprendizagem tem caráter ativo por ser fruto de uma construção pessoal. Contudo, essa construção deve ser orientada.

Neste pensamento, o professor passa a ser um mediador da aprendizagem construída pelo aluno que, por meio de estímulos, vai vincular suas estruturas cognitivas – conceitos e habilidades – com situações problemas para assim desenvolver novos conhecimentos (COLL, et al., 2009).

A Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999), que divulgou as conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997 na Alemanha, assegura que o objetivo principal da Educação de Adultos está voltado para a criação de uma sociedade instruída, que busca justiça e bem-estar social. Esta forma de conceber a EJA apresenta novos desafios às práticas educativas existentes, pois exige inovação, criatividade e flexibilidade para atender o direito de educação continuada durante a vida.

Segundo Fonseca (2005), o significado de Educação de Jovens e Adultos (EJA) está associado ao desenvolvimento de ações educativas dirigidas a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. Em outras palavras, a educação dos adultos é destinada às pessoas que não tiveram oportunidade educacional na adolescência, ou que o ensino não tenha sido significativo.

Na contemporaneidade, alguns autores defendem que o fazer docente tornou-se mais trabalhoso e, porque não dizer, mais difícil, pois exigem do professor um planejamento estratégico para que suas aulas sejam motivadoras e façam sentido para os estudantes. Necessita de uma elaboração mais consciente e direcionada, de um pensar mais profundo sobre para que, o que e como ensinar (FONSECA, 2008). O tempo do improvisado e da receita pronta que se repete ano após ano já se desgastou, é preciso repensar, refazer, inovar. Começar de novo, sonhando, sim, mas com os pés no chão, conscientes de que um pequeno passo já é uma vitória, de que errar faz parte do processo e pode ser o ponto de partida para um novo tentar. Isso significa que ser estrategista é saber o que se pretende atingir, requer que se tenha clareza sobre onde se pretende chegar com o processo ensino.



Comungando do mesmo pensamento, Mazzioni (2013) discute sobre o que poderá fazer do professor mais bem sucedido no seu ofício de educar na EJA. Atribui a este sucesso, a habilidade de identificar e escolher as estratégias de ensino que melhor se adaptem as características dos estudantes com os quais trabalha e que considere as características dos conteúdos em discussão.

O papel do professor é preferencialmente o de ensinar a perguntar em vez de fornecer respostas, já que uma boa pergunta requer a utilização do conhecimento prévio de maneira significativa, dada a grande quantidade de informações com que o estudante interage, com generalidades, especificidades ou trivialidades disponibilizadas pelos meios de comunicação, tais como: internet, TV, revistas, jornais, cinema e rádio, entre outros (LEÃO, 2014).

Na concepção de Demo (2001), o professor contemporâneo busca, em suas práticas, ensinar a pensar. É aquele que motiva os estudantes, chama a atenção e critica quando necessário, aponta caminhos e não dá respostas prontas, e, assim, abre oportunidades para que o estudante conquiste sua autonomia. O autor sugere que os professores proporcionem uma ação crítica e transformadora em suas práticas educativas, para que os estudantes possam desenvolver sua autonomia e ampliar a leitura do mundo.

Dessa forma, um ambiente ricamente estimulante pode mudar as estruturas cognitivas, tais como a habilidade de interagir com os diferentes contextos. O ato de ensinar implica criar condições para que o estudante se relacione sistematicamente com o meio. O meio estimula todas as regiões do cérebro, tanto a razão quanto a emoção, e este fator influenciará na percepção do aprendiz (PINHEIRO; GONÇALVES, 1997).

Em outras palavras, segundo Perrenoud (2001), ao professor que atua na Educação de Jovens e Adultos é preciso desenvolver as competências emergentes, aquelas que deveriam orientar as formações iniciais e contínuas, aquelas que contribuem para a luta contra o fracasso escolar e desenvolvem a cidadania, aquelas que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva devem receber especial atenção para o desenvolvimento das habilidades e competências que melhor cumprem o papel da educação.

3 METODOLOGIAS DE ENSINO VOLTADAS AO ATENDIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Compreende-se como metodologia um conjunto de ações desenvolvidas pelo educador que espera alcançar os objetivos propostos (SILVA; PLOHARSKI, 2011). Os autores afirmam que o professor precisa ter certeza do que, para que, como, e quem está ensinando. A partir



disso, é preciso buscar utilizar a melhor metodologia que contemple as necessidades dos estudantes. Assim sendo, a metodologia indicada é aquela que considera aspectos inerentes ao estudante, tais como: seu ritmo de aprendizagem, suas vivências extraescolares, sua faixa etária e suas potencialidades, entre outros.

Em seus estudos, Kalman (2004) ressalta que a metodologia indicada para a Educação de Jovens e Adultos precisa enfatizar três princípios essenciais, a saber: o contexto onde os educandos vivem e realizam suas atividades cotidianas devem ser considerados pelas ações educativas; o ponto de partida dos cronogramas educativos deve ser aquilo que os participantes conhecem e sabem fazer; a heterogeneidade dos usuários deve ser reconhecida e atendida pelas propostas educativas.

Similar a esta ideia, Ireland (2009) diz que o processo de educação no indivíduo tem três dimensões: a individual, a profissional e a social. A primeira considera a pessoa como um ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo. Na profissional, está incluída a necessidade de todas as pessoas se atualizarem em sua profissão, todos precisam se atualizar. No social, um cidadão, para ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece.

Nesta direção, Silva e Ploharsk (2011) indicam que o professor busque estabelecer relações entre os conhecimentos de referência com o contexto dos estudantes, visto que pode se tornar uma técnica inadequada. Assim sendo, é preciso planejamento de modo que a metodologia utilizada pelo professor facilite os processos de ensino e de aprendizagem do aluno, a fim de torna-lo um processo prazeroso e eficaz, menosprezando ações improvisadas.

Os autores supracitados ainda alertam o uso de metodologias infantilizadas ou tradicionais que os professores insistem em trabalhar com os adultos, podendo causar assim até evasões escolares por muitos deles. Essas metodologias são denominadas por Paulo Freire como educação bancária, a qual força a memorização, mecanização e reprodução de conceitos sem que este faça sentido para o estudante. Isso ocorre quando: “[...]o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1996, p.58).

Em oposição a tais metodologias, Brito (2009, p.22) afirma que:

[...] já não cabe mais utilizar metodologias arcaicas, nem tão pouco infantilizadas, para sanar determinadas dificuldades. É necessário a constante inovação e estímulo dentro de uma política que ofereça aparato ao profissional de EJA para a sua formação continuada para que dessa forma, tenha condições de refletir a prática e a aprender com os educandos, pois não existem receitas prontas, devido ao grande desafio das múltiplas culturas que recheiam as nossas salas.



No entanto, problemas como os anteriormente citados podem ser resolvidos quando o professor conhece as especificidades desse público e usa do cotidiano do aluno como eixo condutor das aprendizagens, essa atitude torna-se imprescindível, para o profissional docente que optar por trabalhar com alunos da EJA, uma vez que se acredita na importância da educação, do ensino sistematizado para a promoção do jovem e do adulto não alfabetizado na atual conjuntura política, econômica e social, promovendo-o como real cidadão (SILVA e PLOHARSK, 2011 p. 1650).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, é importante explorar, em todas as aulas que forem possíveis, as contextualizações para que o estudante “aprenda o distante com incontestável associação ao próximo; que perceba sua realidade a realidade de seu meio” (ANTUNES, 2001, p. 26). Em outras palavras, o autor sugere que ocorra contextualização espacial e temporal em todos os temas a serem desenvolvidos para que os conhecimentos construídos sejam aplicados em outros ambientes ou em outros momentos.

Além disso, de acordo com Caporalini (1991), o estudante adulto tem experiência de vida bastante rica, pois, geralmente, desde a mais tenra idade, assume responsabilidades domésticas, além de cuidar da própria sobrevivência. Leva com ele os afazeres e as preocupações de um estudante e de um trabalhador, mas provavelmente se desencanta com a escola, não encontra um ambiente que leve em conta sua realidade.

Dessa forma, há de ser considerado que a aprendizagem de jovens e adultos apresenta algumas especificidades, pois estes indivíduos possuem características próprias da faixa etária, tais como as experiências de vida, os compromissos e responsabilidades assumidas na família, no trabalho e também na sociedade (LEÃO, 2014). Assim, o ponto de partida para novas aprendizagens são os conhecimentos prévios dos estudantes, até mesmo porque jovens e adultos são portadores de uma bagagem cultural rica e diversa, construída em diferentes âmbitos de suas vidas.

Também é sugerido que a metodologia utilizada na EJA seja diferenciada, uma vez que o jovem ou o adulto não voltam para a escola para aprender o que deveriam ter aprendido quando crianças. O estudante pertencente a esta modalidade de ensino busca a escola para aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, estudos que lhe permitam “desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (Parecer CNE 11/2000, p.12).

Neste sentido, Soek (2010, p. 50) afirma que:



Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos exige um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir na motivação do educando em sala de aula, uma vez que um dos fatores que dificultam a aprendizagem encontra-se no fato de o aluno iniciar ou recomeçar a escolarização na fase adulta.

Sabe-se que a inserção de novas metodologias pode ser um estímulo para a elevação da autoestima dos educandos, fazendo com eles se sintam valorizados em aplicar os conhecimentos adquiridos para melhoria de sua situação financeira e qualificação profissional para disputar a concorrência do mundo do trabalho.

“Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos significa conscientizar-se de que é necessário utilizar-se de estratégias para que possa criar vínculos de amizade e um respeito mútuo entre aluno e professor” (ARROYO, 2005, p. 56). O professor precisa inventar uma nova prática que desperte o interesse dos alunos por outras lições, por exemplo, como aprender os valores de uma sociedade sem valores, como aprender a amizade, o amor, o relacionamento humano, os valores e leis que regulam o relacionamento entre gêneros, classes, raças, idades.

4 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR, INTERDISCIPLINARIDADE E BUSCA PELA AUTONOMIA

Em seus estudos, Leão (2014), constata que a EJA necessita possuir uma identidade curricular e metodológica própria, tendo a teoria de Paulo Freire como uma das principais referências. Assim sendo, é importante que o educador fomente a percepção de situações do cotidiano, observáveis e mensuráveis, já que os conceitos trazidos para a sala de aula, segundo Freire (1996), advêm de sua leitura de mundo cujos significados lhe são pertinentes. Esta tendência pedagógica propõe um ensino de correlações e de associação de informações.

Desta forma, é sugerido aos professores que atuam nesta instituição buscar a interdisciplinaridade, de forma que as áreas do conhecimento se entrelacem em um só caminho. Também é recomendado o desenvolvimento de projetos, de temas geradores, complexo temático, etc. Esta escolha por trabalhar de forma interdisciplinar requer estudos coletivos, responsabilidade e confiança entre os envolvidos (LEÃO, 2014).

Por sua vez, Freire e Faundez (1985), apontam que os processos de ensino e de aprendizagem não se resumem apenas a conhecimentos prontos e acabados, pelo contrário, esse processo dinâmico envolve conhecimentos que circulam e que estão em constantes transformações. Assim sendo, professores e estudantes são sujeitos desse processo educativo e estão em permanente processo de aprendizagem.

Corroborando com esse pensamento, Soek (2010) defende que a prática educativa, em especial na EJA, compreende em promover a emancipação intelectual dos sujeitos envolvidos nesse processo. Ou seja, essa busca pela autonomia deve ser precedida pelo conhecimento



desses sujeitos, suas capacidades, limitações, necessidades e expectativas. Outro elemento a ser considerado é o ambiente, ou seja, a comunidade – o meio – em que vivem. Dessa maneira, a prática educativa é um meio de intervir no mundo ao qual esses sujeitos estão inseridos o que implica um esforço de transformação da realidade.

Conforme as palavras de Freire (1996, p.47): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção”, o educador é levado a refletir sobre quais as práticas educativas que contribuem para que a aprendizagem de fato ocorra. Daí a importância do trabalho pedagógico integrado, com metodologias de ensino inovadoras e que envolva os estudantes, o que contribui para sua permanência no âmbito escolar.

Para Silva (2009), o termo interdisciplinaridade refere-se a quando os conceitos de duas ou mais disciplinas reúnem-se para atuar em conjunto sobre um mesmo tema. É fundamental que os professores e as turmas atuem em conjunto, de forma que não se perceba a linha divisória entre as disciplinas.

Neste sentido, segundo o autor supracitado:

A interdisciplinaridade não é, portanto, justaposição ou articulação de disciplinas ou conteúdos. Também não corresponde a qualquer prática que reúna mais de um professor ou disciplina. Representa sim a iniciativa de partir de um objeto, posicionado no campo de uma disciplina, requerendo que o professor e turma utilizem conceitos e instrumentos de outras disciplinas (SILVA, 2009. p. 116).

É preciso que as práticas educativas venham ao encontro dos anseios dos estudantes, visando ofertar um ensino de “qualidade” de acordo com sua realidade, preparando para a vida e principalmente para o mundo do trabalho.

Neste sentido, é na sala de aula que se estabelece uma relação mútua entre professor-estudante e estudante-estudante. Conforme Silva (2009, p. 40): “A sala de aula deve ser concebida como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação”.

Em outras palavras, é fundamental fazer da sala de aula um espaço de diálogo e de trocas, no qual o aluno seja respeitado como indivíduo que possui experiências pessoais e profissionais a serem compartilhadas; um lugar em que prevaleça a cooperação e onde cada indivíduo se sinta comprometido com o processo de sua aprendizagem.

Segundo Veiga e Fonseca (2001), perceber o currículo como espaço de conflito e dar lugar à diversidade não significa abdicar do direito e do compromisso de propor alternativas. Apenas amplia o desafio de romper com estruturas tradicionais para que, respeitando as diferenças e a polissemia de vozes, a escola proporcione condições de aprendizagem para todos.



Assim, segundo Kuenzer (1995), é preciso que a escola se dê conta de que é preciso ultrapassar esse nível formal com a oferta de alternativas que tomem como ponto de partida o “trabalhador concreto” com sua prática, seu saber, suas experiências de vida, suas necessidades. Desse modo, é preciso que haja mudanças curriculares, bem como procedimentos de aplicação de aulas práticas, visando descobrir as potencialidades, capacidades e limitações dos seus educandos.

Na concepção de Chassot (2011), são duas as funções que competem à escola: ela exerce tanto uma função formativa/conceitual, que busca a construção dos conhecimentos científicos, quanto uma função política, em que os saberes da comunidade são considerados e contribuem nesse processo. Dessa forma é importante que projetos envolvendo ciência e sociedade sejam desenvolvidos para que seja oportunizada aos sujeitos de direito a emancipação intelectual por meio da a reflexão crítica e assim possam tomar decisões acertadas na vida.

Corroborando este pensamento, Lopes e Sousa (2005) afirmam que, além de alfabetizar e ensinar os jovens e adultos, é importante levar em consideração a expressão de oralidade que esse público apresenta, e a bagagem de cultura e experiências que cada um traz para a sala de aula. Neste sentido, é fundamental que o estudante saiba selecionar e analisar quais questões são relevantes para a sua aprendizagem (saber perguntar). É nesse momento que ele desenvolve uma percepção crítica a respeito da sociedade e do contexto em que está inserido.

A autonomia almejada, segundo o pensamento de Demo (2001), será viável a medida em que os estudantes da EJA tiverem a capacidade de saber pensar por conta própria, sem tutelas ou assistencialismos. Nesse sentido, autonomia combina com emancipação, ou seja, forma estudantes que sabem o que querem, porque querem e como querem. Em outras palavras, a autonomia leva os estudantes a questionar sua realidade e encontrar solução para os problemas presentes ao seu redor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta reflexão é possível constatar que o ofício de professor deveria ser de transformação e motivação para que sejam superadas as práticas pedagógicas comumente desenvolvidas nas salas de aula e que foram inicialmente citadas. É preciso considerar as contribuições do trabalho em equipe, da flexibilização curricular, do desenvolvimento de projetos, da interdisciplinaridade, das pedagogias diferenciadas, da autonomia dos estudantes e responsabilidades crescentes, enfim, dos fatores que podem ser explorados em situações de ensino e que favorecem o desenvolvimento de aprendizagens com significado.



Espera-se que essa reflexão auxilie outros educadores na elaboração de suas ações pedagógicas, de forma a facilitar e contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem, em especial se o público for constituído por estudantes jovens e adultos.

Para finalizar, numa concepção construtiva de educação, o professor não é, e tampouco pode ser, mero espectador da construção do conhecimento dos estudantes, pois cabe a ele o papel de organizar as situações de aprendizagens, as intervenções pedagógicas que os auxiliem em suas próprias construções, que considere seus conhecimentos e os mecanismos envolvidos nessa construção, além das questões relacionadas à didática do objeto a ser aprendido. Essa deve ser a função do educador que atua com a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento** / Celso Antunes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-60.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.
- BRITO, Maria Ires França de. O processo ensino/aprendizagem na apreensão de conceitos matemáticos na EJA. Campinas, SP:[s.n.], 2009
- CAPORALINI, M. B. **A Transmissão do Conhecimento e o Ensino Noturno**. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico) Campinas: Papirus, 1991.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 5. ed. rev. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.
- COLL, C. et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- DEMO, P. **Saber pensar**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- FONSECA, M. C. F. R. **EJA: especificidades, desafios, contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FONSECA, T. M. M.. **Ensinar e Aprender: Pensando a prática pedagógica**/ Tânia Maria de Moura. Ponta Grossa: SEED/PR, 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1782-6.pdf> >. Acesso em: 02 ago 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. São Paulo: **Revista Nova escola**, 2009. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/politicas->



publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml >.

Acessado em 07 de Setembro de 2013.

KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Autores Associados, v. 26, p. 5-28, maio/ago. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2013.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 4 ed. rev.-São Paulo: Cortez, 1995.

LEÃO, M. F.. Ensinar Química por meio de alimentos: possibilidades de promover Alfabetização Científica na Educação de Jovens e Adultos. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEnsino. Centro Universitário UNIVATES. Lajeado.

LOPES, S. P.; SOUSA, Luzia S. EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, março/2005.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo - ReAT*, v. 2, p. 93-109, 2013.

NEVES, José L. **Pesquisa Qualitativa** – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo. V. 1, Nº 3, 2º Sem/1996. Disponível em: < http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf >. Acesso em: 12 jul. 2016.

PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHEIRO, B. M. A.; GONÇALVES, M. H. **O processo ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1997.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

SILVA, Joelma Batista da.; PLOHARSKI, Nara Regina Becker. **A metodologia de ensino utilizada pelos professores da EJA - 1º segmento - em algumas escolas da rede municipal de ensino**. Curitiba, 2011. Disponível em:< http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5067_2554.pdf >. Acessado em 24 de Agosto de 2013.

SILVA, M. de F. M. C. **Currículo Estruturado**: Implementação de Programas Pedagógicos. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SOEK, A. M. **Fundamentos e metodologia da educação de jovens e adultos**. Curitiba: Fael, 2010. UNESCO. **Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** (V: 1997: Hamburgo, Alemanha) Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: UNESCO, 1999. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> > Acesso em: 06 out. 2013.

VEIGA, I. P. Al.; FONSENCA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico). 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.