

ANAISA ALVES DE MOURA

**FATORES CONDICIONANTES DA APRENDIZAGEM
DE ADULTOS: ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL ANTENOR NASPOLINI**

Orientador: Prof. Dr. João José Saraiva da Fonseca

Coorientador: Dr. José Viegas Brás

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2016

ANAISA ALVES DE MOURA

**FATORES CONDICIONANTES DA APRENDIZAGEM
DE ADULTOS: ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL ANTENOR NASPOLINI**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 15 de Dezembro de 2016 com o Despacho Reitoral nº 400/2016 com a seguinte composição de Júri:

Presidente- Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa-ULHT

Arguente- Professora Doutora Ana Benavente-ULHT

Orientador: Professor Doutor João José Saraiva da Fonseca-INTA

Co-Orientador: Professor Doutor José Viegas Brás-ULHT

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
LISBOA
2016**

Vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor. Todo o interesse humano pela educação e pela escola é, fundamental, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela.

John Dewey

Dedico este trabalho a Deus, ser maior, causa da
minha vontade, persistência e conquista.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por me permitir realizar mais esta conquista sempre iluminando meu caminho.

A minha família em especial, e amigos que entenderam e me apoiaram com paciência e carinho nos momentos em que me dediquei ao longo deste trabalho.

Grato a todos os professores por ter me proporcionado o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender.

Aos meus orientadores pelo apoio, confiança, orientações e incentivo que me proporcionaram ao longo desta caminhada.

A Escola Antenor Naspolini, em especial aos quatro professores das referidas turmas citadas na metodologia de investigação do trabalho, a secretária escolar e a gestora que muito contribuíram na recolha de dados documentais e pela disponibilidade de seus preciosos tempos.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

MOURA, A.A. de. (2016). *Fatores Condicionantes da Aprendizagem de Adultos: Estudo Realizado na Escola de Ensino Fundamental Antonio Naspolini*. Master Dissertation, Lusophone University of Humanities and Technologies Institute of Education, Lisboa.

Este estudo tem como objetivo principal analisar quais os fatores condicionantes que influenciam na aprendizagem de adultos. Como objetivos específicos, buscou-se identificar quais os fatores que influenciam neste processo; analisar as relações existentes entre faixa etária, experiência profissional e classe social no processo de aprendizagem de adultos e compreender o processo de aprendizagem de adultos, segundo os princípios andragógicos e sua aplicabilidade, levando em conta os fatores que influenciam neste processo. O embasamento teórico desse estudo fundamentou-se na literatura de Freire (2003), Duarte (2000), Oliveira (2013), Vygotsky (1996), LDB (9.394/96), Soares (2014), Freud (1992), Marconi e Lakatos (2006), Santos (2009), Candau (2011), Somera (2010), Almeida (2011), Masetto (2011), Sánchez (2001), Carreiro (2012), Perissé (2004), Cafarella (1991), Morin (2003), Knowles, Holton e Seanson (2011), entre outros. Como metodologia para este estudo foi adotada uma pesquisa do tipo quantiquantitativa de caráter exploratório e descritivo. A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental Antonio Naspolini com quatro turmas de EJA (I, II, III e IV) do ano de 2014. No total participaram 105 alunos pertencentes aos quatro seguimentos. Como instrumentos de coleta de dados teve-se uma busca de informações através da pesquisa documental, bibliográfica e a aplicação de um questionário aos 105 alunos da referida escola. O questionário constou das seguintes categorias: faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados (aprovação e reprovação). Como instrumentos de análise dos dados coletados tivemos a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo. A coleta de dados contou com o auxílio da coordenação da referida escola, gestora, secretária escolar e os quatro professores das turmas acima mencionadas. Após a análise dos dados e os resultados obtidos, com base nessa realidade, percebe-se que é necessário professor, aluno e instituição fazer uma revisão pessoal, uma autoavaliação, rever os métodos de ensino e conhecer na íntegra a importância de cada princípio andragógico e sua possível aplicabilidade na aprendizagem de adultos. Após a exploração da literatura, percebeu-se que cada um destes tem sua parcela de contribuição na trajetória do aluno adulto. Os achados revelam que o ensino deve ser repensado, promovendo condições libertadoras e destacando a importância de uma metodologia que possibilite abertura para os alunos adequarem seu processo de aprendizagem à sua forma particular de estudar e aprender.

Palavras-chave: Adulto. Ensino e Aprendizagem. Princípios Andragógicos.

ABSTRACT

MOURA, A.A. de. (2016). *Factors Determinants of Adult Learning : Study Conducted in Primary School Antenor Naspolini*. Master Dissertation, Lusophone University of Humanities and Technologies Institute of Education, Lisboa.

This study is meant to examine the conditional factors influencing in adult learning. As specific objectives, we sought to identify the factors that influence this process; analyze the relationship between age, work experience and social class in the adult learning process and understand the process of adult learning under the andragogical principles and its application, taking into account the factors that influence this process. The theoretical basis of this study was based on Freire's work (2003), Duarte (2000), Oliveira (2013), Vygotsky (1996), LDB (9.394 / 96), Soares (2014), Freud (1992), Marconi and Lakatos (2006), Santos (2009), Candau (2011), Somera (2010), Almeida (2011), Masetto (2011), Sánchez (2001), Carrero (2012), Perissé (2004), Cafarella (1991), Morin (2003), Knowles, Holton and Seanson (2011), among others. The methodology adopted for this study was a survey of quantitative and qualitative type of exploratory and descriptive character. The research was conducted in the Elementary School Antenor Naspolini with four classes of EJA (I, II, III and IV) of 2014. In total participated 105 students belonging to the four segments. As data collection instruments there was a search for information through desk research, literature and the application of a questionnaire to 105 students of that school. The questionnaire consisted of the following categories: age, profession, work experience, social class and results (pass and fail). As the collected data analysis tools we had the statistical analysis and content analysis. Data collection was aided by school management, school secretary and the four teachers of the above mentioned classes. After analyzing the data and results, based on this fact, one realizes that it is necessary teacher, student and institution make a personal review, a self-assessment, review teaching methods and meet fully the importance of each andragogical principle and its possible applicability in adult learning. After exploring the literature, it was realized that each of these has its share of contribution in the trajectory of the adult learner. The findings reveal that teaching must be rethought promoting liberating conditions highlighting the importance of a methodology that enables students to fit their learning process to its particular way to study and learn.

Key-words: Adult. Teaching and Learning. Andragogical Principles.

ÍNDICE DE FIGURAS	19
Figura 1 – Contextualização do estudo	19
Figura 2 – Processo de planejamento de Educação de Adultos	65
Figura 3 – Uma teoria de aprendizagem de adultos: Andragogia.....	68
Figura 4 – Andragogia na prática: O adulto aprendiz.....	69
Figura 5 – O modelo de Pratt de alta e baixa direção e suporte	74
ÍNDICE DE QUADROS	44
Quadro 1 – As quatro dimensões da inteligência	44
Quadro 2 – Estágios do crescimento na autonomia do aprendizdo	71
Quadro 3 – Características dos alunos independentes e dependentes	78
ÍNDICE DE TABELAS	110
Tabela 1 – Distribuição dos fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA I – 2º e 3º anos em relação à faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados.....	110
Tabela 2 – Distribuição dos fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA II – 4º e 5º anos em relação a faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados.....	112
Tabela 3 - Distribuição dos fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA III – 6º e 7º anos em relação a faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados	114
Tabela 4 - Distribuição dos fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA IV – 8º e 9º anos em relação à faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados.....	116
Tabela 5 - Distribuição total dos fatores que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA I, II, III, IV em relação a faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados	118

Índice Geral

Introdução.....	12
PARTE I	
Capítulo I – Da problemática do estudo a metodologia de investigação.....	16
1.1. Problemática.....	16
1.2. Implicações teóricas e relevância do estudo.....	16
1.3. Justificativa.....	20
1.4. Objetivos.....	21
1.4.1. Geral.....	21
1.4.2. Específicos.....	21
1.5. Metodologia de investigação.....	22
1.5.1. Etapas da pesquisa.....	22
1.5.2. Tipo de investigação.....	23
1.5.3. Instrumentos de coleta de dados.....	24
1.5.4. Instrumentos de análise dos dados.....	25
1.5.5. Sujeitos da pesquisa.....	25
1.5.6. Enquadramento contextual.....	26
Capítulo II - Revisão de literatura.....	27
2.1. O aluno de Educação de Jovens e Adultos.....	27
2.1.1. Caracterizando o aluno de Educação de Jovens e Adultos.....	29
2.1.2. O professor de Educação de Jovens e Adultos.....	30
2.2. Fatores que influenciam na aprendizagem de adultos.....	32
2.2.1. Fracasso e sucesso escolar.....	32
2.2.2. Professor, aluno de EJA e afeto: aliados no processo de ensino/aprendizagem.....	33
2.2.3. Faixa etária.....	36
2.2.4. Classe social.....	38
2.2.5. Profissão e experiência profissional.....	40
2.2.6. Estereótipos presentes na aprendizagem de adultos.....	42
2.2.7. A motivação como estratégia no processo de aprendizagem de adultos.....	45
2.2.8. Autoestima e aprendizagem na Educação de adultos	46

2.2.9. A ludicidade como necessidade auxiliar ao professor para a aprendizagem do jovem e adulto.....	49
---	----

Capítulo III - A Andragogia e suas especificidades na aprendizagem de Adultos.....

54

3.1. Como surgiu a Educação de Adultos: evolução histórica.....	54
3.2. O processo de ensino/aprendizagem na Educação de Adultos.....	58
3.3. Aprendizagem de Adultos.....	62
3.4. Quem é o aprendiz adulto.....	66
3.5. A aprendizagem e o modelo andragógico.....	69
3.5.1. A necessidade de conhecer: O que? Por quê? Como aprender?.....	70
3.5.2. Autonomia e autodirecionamento.....	70
3.5.3. A experiência do aprendiz no processo de aprendizagem.....	72
3.5.4. A pré-disposição para a aprendizagem.....	73
3.5.5. A orientação para a aprendizagem.....	75
3.5.6. A motivação para aprender.....	76
3.6. Aprendizagem autodirecionada.....	77
3.7. Ciclo andragógico.....	81

PARTE II

Capítulo IV – Enquadramento Normativo da Educação de Jovens e Adultos.....

83

4.1. Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	83
4.2. Programas Federais voltados a Educação de Jovens e Adultos desde 1947 até o ano de 2008.....	86
4.3. Bases legais aplicadas a Educação de Jovens e Adultos.....	89
4.3.1. A inserção da EJA a partir das Constituições e da Legislação Educacional Brasileira.....	90
4.3.2. O conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	94
4.3.3. O que podemos apreender do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos?.....	99
4.3.4. O processo de fortalecimento da EJA.....	100
4.3.5. A EJA no Plano Nacional de Educação.....	103
4.3.5.1. PNE: Objetivos e metas referentes a Educação de Jovens e	

Adultos.....	104
Capítulo V - Apresentação e discussão dos resultados.....	110
5.1. Apresentação.....	110
5.1.1. Educação de Jovens e Adultos – Turma I – 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.....	110
5.1.2. Educação de Jovens e Adultos – Turma II – 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.....	112
5.1.3. Educação de Jovens e Adultos – Turma III – 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.....	114
5.1.4. Educação de Jovens e Adultos – Turma IV – 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.....	116
5.1.5. Educação de Jovens e Adultos - Resultado Geral das quatro turmas de EJA – I, II, III e IV do Ensino Fundamental.....	118
5.2. Discussão dos resultados.....	124
5.2.1. O primeiro objetivo específico.....	124
5.2.2. O segundo objetivo específico.....	130
5.2.3. O terceiro objetivo específico.....	131
5.3. Conclusões e recomendações.....	135
5.3.1. Perspectivas futuras	142
Bibliografia.....	144
Apêndices.....	156
Anexos.....	161

Introdução

No processo de ensino e aprendizagem, atualmente, apresenta-se mais questionamentos do que respostas. Os professores, que são constantes avaliadores do resultado de sua prática, não conseguem dar resposta ao seu questionamento: “- Onde foi que eu errei?”. Sobretudo devido à visão de que o não aprendizado do aluno é devido a este não saber como aplicar os conhecimentos passados pelo professor. Assim, o problema da não aprendizagem é encarado como de total responsabilidade dos alunos (PARREIRAS, 2000).

Possivelmente, a aprendizagem é um dos procedimentos mais extraordinários da conduta do ser humano. Pode-se assegurar que praticamente tudo que o ser humano faz, pensa e percebe é aprendido. Aprendemos o que comer e beber, como nos abrigar e vestir, como falar e agir. Aprendemos nossos papéis sociais, nossos preconceitos, valores e atitudes. Aprendemos a aprender (SILVA, 2009).

O ato de aprender, ou “aprendizagem” é algo muito complexo, que dar início desde o nascimento e, quem sabe mesmo, na vida intrauterina. Pierre Weil (1988, p. 100) diz que: “Aprendizagem é, em geral, definida como sendo o processo de relação e de adaptação do ser humano no seu ambiente”.

Ledo (2003) define aprendizagem como sendo a obtenção de novos comportamentos. Porém, para Schmitz (1982 p. 53) “Aprendizagem é um procedimento de obtenção e absorção, mais ou menos consciente, de novos padrões e novos formatos de apreender, ser, pensar e agir”. O termo comportamento geralmente é comprimido a algo exterior e observável, exclui-se dele o que tem de mais fundamental: a consciência, a concepção de novos valores, disposições e formatos interiores de raciocinar, ser e sentir que se exteriorizam apenas em algumas atitudes e ações, mas nem sempre são imediatamente observáveis.

Segundo Teixeira (1971, p. 60); “Só se aprende para a vida quando não somente se pode fazer a coisa de outro modo, mas também se quer fazer de outro modo”. Para ele só esta aprendizagem interessa à vida e, portanto a escola, pois é mais complexa do que a simples aprendizagem informativa.

Aprendizagem de acordo com Topczewski (2000, p. 17) “É a habilidade e a perspectiva que as pessoas têm para apreender, conhecer, compreender e guardar na memória as informações obtidas”. Segundo o autor trata-se de um procedimento complexo que permite a criação e o desenvolvimento de novos conhecimentos que leva à ampliação e ao enriquecimento das experiências anteriormente vividas. É por meio do aprendizado que se

modifica o comportamento intelectual e social dos indivíduos.

É comum as pessoas limitarem o conceito de aprendizagem apenas aos fenômenos que ocorrem na escola, como consequência do ensino. Entretanto, como podemos observar nas definições dos autores acima citados, o termo tem um significado mais amplo: compreende os hábitos que constituem os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Afinal, a aprendizagem se refere a aspectos funcionais e implica de toda estimulação ambiental auferida pelo indivíduo no transcorrer da vida. É o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência (SOARES, 2003).

A aprendizagem foi pesquisada, de modo experimental, tanto em animais (sobretudo ratos e macacos) como em seres humanos. Destas experiências, foram extraídas uma série de conclusões práticas e de aplicação imediata no campo da Pedagogia.

Uma das mais importantes, sem dúvida, é a de que a aprendizagem mais eficiente se faz pelo meio da experiência pessoal, isto é, da atividade; aprende-se melhor praticando do que ouvindo (SOARES, 2014).

A aprendizagem é a habilidade e a probabilidade que as pessoas têm para perceber, conhecer, compreender e guardar na memória as informações obtidas. É este o cortejo que leva ao alargamento e ao enriquecimento das experiências antes vividas; trata-se de um procedimento complexo que permite a criação e o desenvolvimento de novos conhecimentos. A aprendizagem é gradual, isto é, vamos aprendendo pouco a pouco, durante toda a nossa vida. Portanto, ela é um procedimento constante, contínuo. Cada indivíduo tem seu ritmo próprio de aprendizagem (ritmo biológico) que, aliado ao seu esquema próprio de ação, irá formar sua personalidade.

Os processos de ensino e aprendizagem são procedimentos diferentes e não necessariamente coincidente: contudo, ensinar é fazer aprender. Todo ensino que não tem como resultado a aprendizagem não cumpre seu papel – por essa razão sempre que não conquistarmos bons resultados em relação à aprendizagem dos alunos, temos de ponderar atenciosamente a qualidade das nossas propostas de ensino.

Para um melhor esclarecimento sobre a investigação que se pretende desenvolver o estudo foi dividido em duas partes:

A primeira parte compreende a seguinte estrutura: Primeiro capítulo tem como título – Da problemática do estudo a metodologia de investigação, enfatizando o objeto de

estudo, problemática, as questões de investigação, implicações teóricas e relevância do estudo, justificativa, objetivo geral e objetivos específicos e metodologia de investigação.

O segundo capítulo tem como título Revisão de Literatura e os seguintes subtítulos: O aluno de EJA; Caracterizando o aluno de Educação de Jovens e Adultos; O professor de Educação de Jovens e Adultos; Fatores que influenciam na aprendizagem de adultos; Sucesso escolar; Professor, aluno de EJA e afeto: aliados no processo de ensino/aprendizagem; Faixa etária; Classe social; Trabalho e experiência profissional; Estereótipos presentes na aprendizagem de adultos; A motivação como estratégia no processo de ensino e aprendizagem; Autoestima e aprendizagem na EJA; A ludicidade como necessidade auxiliar ao professor para a aprendizagem do jovem e adulto.

O terceiro capítulo tem como título A Andragogia e suas especificidades na aprendizagem de adultos e compõe os subtítulos: Como surgiu a Educação de Adultos: evolução histórica; O processo de ensino/aprendizagem na Educação de Adultos; Aprendizagem de Adultos; Quem é o aluno aprendiz; A aprendizagem e o modelo andragógico; A necessidade de conhecer; Autonomia e autodirecionamento; A experiência do aprendiz no processo de aprendizagem; A pré-disposição para a aprendizagem; A orientação para a aprendizagem; A motivação para aprender; Aprendizagem autodirecionada e ciclo andragógico.

A segunda parte compreende os seguintes capítulos:

O quarto capítulo tem como título: Enquadramento Normativo da Educação de Jovens e Adultos e compõe os subtítulos: Histórico da Educação de Jovens e Adultos; Programas Federais voltados a Educação de Jovens e Adultos; Bases legais aplicadas a Educação de Jovens e Adultos; A inserção da EJA a partir das Constituições e da Legislação Educacional Brasileira; O conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; O que podemos apreender do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; O processo de fortalecimento da EJA; A EJA no Plano Nacional de Educação; PNE: Objetivos e metas referentes a Educação de Jovens e Adultos.

O quinto capítulo aborda como título: A apresentação e discussão dos resultados e como subtítulos: Apresentação, discussões dos resultados, conclusões e recomendações e perspectivas futuras. Em seguida a bibliografia, anexos e apêndices.

=====

PARTE I

=====

CAPÍTULO I - DA PROBLEMÁTICA DO ESTUDO A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1.1 Problemática

Conforme Silva (2009) há uma série de fatores que podem facilitar ou impedir os processos de aprendizagem. Merriam e Caffarella (1991) destacam que é de grande importância conhecer e compreender os fatores condicionantes e como eles intervêm no processo de aprendizagem.

É nesse contexto social e educacional que o presente trabalho aborda como **objeto de estudo: “Fatores Condicionantes da Aprendizagem de Adultos: Estudo realizado na escola de ensino fundamental Antenor Naspolini”**.

Em face da importância desse estudo no âmbito social e educacional, esta pesquisa procura responder as seguintes **questões de investigação**:

- Quais os fatores que influenciam na aprendizagem de adultos?
- Será que a faixa etária tem influência neste processo?
- Será que a profissão e a experiência profissional tem influência nesse processo?
- Será que a classe social influencia no processo de aprendizagem de adultos?
- Será que encontramos diferenças entre a faixa etária, profissão e experiência profissional, classe social e os resultados escolares destes alunos relacionados à aprendizagem?
- Será que os princípios da Andragogia poderão ser aplicados no processo de aprendizagem de adultos?

1.2 Implicações Teóricas e Relevância do Estudo

Partindo do pressuposto que existem inúmeros fatores condicionantes no processo de aprendizagem de adultos, como por exemplo, faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social, motivação, afetividade, autoestima, ludicidade, estereótipos, entre outros, torna-se cada vez maior a inquietação em acertar na educação deste público (SILVA, 2009). Através desta compreensão traçou-se um estudo fundamentado nas ideias de SILVA (2009), SOUZA (2004), SILVA, GODOI e RAMBO (2003), GABRIEL (2001), MERRIAM e CAFARELLA (1991), FERRARI (2012), entre outros.

É pertinente ressaltar que são muitos os fatores que influenciam na aprendizagem de adultos e que são de grande importância para este estudo. Portanto, serão abordados todos anteriormente mencionados, porém em especial destaque com maior profundidade, as categorias faixa etária, profissão e experiência profissional, classe social, fracasso e sucesso escolar, que é o **foco principal** de nossa pesquisa.

Portanto, o presente estudo pretende primeiramente identificar os fatores condicionantes da aprendizagem de adultos e destacar a importância de um ensino direcionado ao aluno adulto, não só pelo fato de adultos e crianças aprenderem de formas diferentes, mas principalmente pelas mudanças ocorridas nos últimos dois séculos e que revolucionaram a forma de o indivíduo interagir com o entorno. Essas mudanças são de ordem histórica, social e tecnológica e representam a construção de um sujeito cuja condição humana sofreu profundas modificações (SILVA, 2009). Ao referirmo-nos a alunos adultos, podemos destacar diferentes públicos, todavia, nosso olhar estará voltado aos alunos da rede pública do município de Sobral – CE.

Seguindo esta linha de pensamento, Perissé (2008) relata que o estudante adulto não pode ser tratado pelos professores como se fosse um adolescente e estivesse apenas começando a entrar no labirinto da vida. Os professores devem ser capazes de compreender que este aluno (com mais idade do que eles, às vezes) demanda desafios. Mais do que ficar ouvindo, passivamente, a exposição muitas vezes abstrata e tediosa de um assunto, necessita gerir seu aprendizado e seu desenvolvimento profissional. O professor deve aprender que os adultos necessitam que ele lhes auxilie a compreender a importância prática do assunto a ser estudado, experimentar a sensação de que cada informação fará diferença e modificará efetivamente suas vidas.

Segundo Hamze (2008) a andragogia é um caminho educacional que busca compreender o adulto, podendo ser considerada uma teoria, mas também um método de ensino, que se reflete em um somatório de trocas de informações entre o facilitador do conhecimento e o estudante adulto e suas experiências de vida.

O termo andragogia (do grego andros-adulto e agogos-guiar, conduzir, educar) foi utilizado pela primeira vez em 1833, pelo professor alemão Alexander Kapp, com o objetivo de descrever elementos da teoria de educação de Platão, que exercitava a indagação, a interação e a dialética com pequenos grupos de jovens e adultos. Mas esse esforço caiu no esquecimento, e apenas após a Segunda Guerra Mundial começaram a surgir na Europa e Estados Unidos, modelos educacionais centrados no adulto. Em 1926, Eduard C. Linderman

publicou o resultado de sua pesquisa sobre educação de adultos sob o título “the meaning of adult education” (ALMEIDA, 2009; SMITH, 1999).

Anos mais tarde, foi que o estudo da andragogia ganhou força, quando a partir dos anos 70, Malcom Knowles dedicou-se ao estudo da andragogia. Na obra “The adult learner: a neglected species”, Knowles (1973) define como sendo, a arte e ciência de orientar adulto em seu processo de aprendizagem com foco em suas experiências de vida. Segundo este autor, à medida que as pessoas amadurecem, sofrem modificações, como por exemplo, seus interesses pelo aprendizado e desenvolvimento das habilidades que utilizam no seu papel familiar, na sua profissão e na sociedade como um todo, estes por sua vez, vão ganhando espaço desenvolvendo formas mais elaboradas do pensamento direcionando-o para uma aprendizagem significativa (RABELO, 2006; ALMEIDA, 2009).

No modelo andragógico, a aprendizagem é de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno. A andragogia fundamenta-se no “aprender fazendo”.

Na educação tradicional, o aluno se adapta ao currículo oferecido, mas na educação de adulto, o aluno ajuda na formulação do currículo. A educação do adulto se dá através de situações e não de disciplinas. Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, entre outros. Situações essas, que demandam ajustamentos (RABELO, 2006).

Segundo Finger (2003), a educação de adultos tem merecido especial atenção da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), desde a sua concepção, podendo o seu apoio para este campo ser ponderada histórica, especialmente no que se refere à alfabetização e educação básica de adultos.

Em continuidade a essa atenção, Pinto (2007), afirma ainda que o método é de fundamental importância no processo de educação do adulto, por se tratar de pessoa já dotada de uma consciência constituída, com hábitos de vida e situações de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados. As características que devem fundamentar este método são as seguintes:

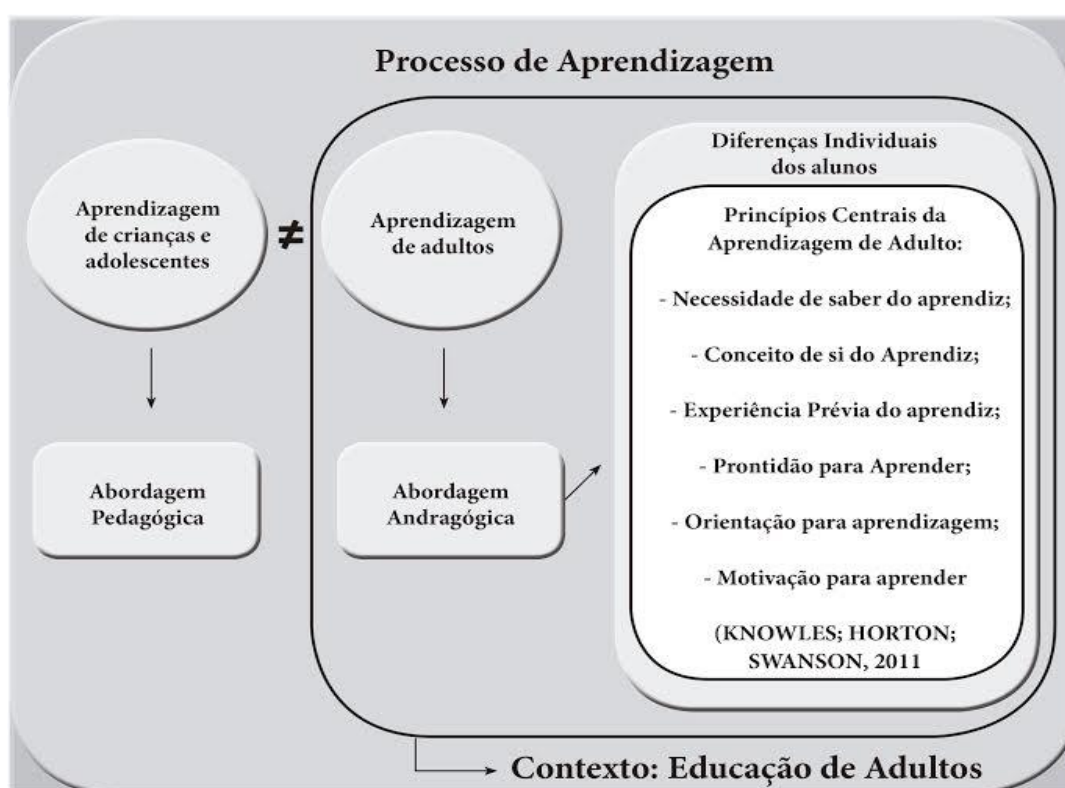
- Despertar no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e a noção clara da sua participação na sociedade;
- Partir dos elementos que compõem a realidade do educando, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com o mundo em que vive;

- Não impor o método ao educando e, sim, criá-lo com ele, com base na realidade em que vive. O professor instrutor deve atuar como incentivador da busca autônoma de conhecimentos.
- Propor o conteúdo da instrução, o que deve ser justificado como uma contribuição para melhorar as condições de vida do homem.

Danyluk (2001) expõe que o adulto escolarizado é um sujeito culto, no sentido objetivo da cultura, porque consegue sobreviver na sociedade na qual está inserido. Aquilo que ignora, talvez seja o que até então, não existiu necessidade ou chance de se instruir. As pessoas que não sabem ler nem escrever, já atuam em seus mundos como educados, ainda que não de forma escolarizada. O adulto traz consigo os saberes de suas vivências, embora dúvidas e medos o acompanhem, e deixam à vista um ser cheio de vida e experiência existencial.

Para De Aquino (2007), a andragogia mostra-se hoje, como uma alternativa à pedagogia clássica e refere-se à educação centrada no aprendiz, para jovens e adultos.

Figura 1 - Contextualização do estudo.



Fonte elaborada pela autora (2015)

Ao analisar a figura, percebe-se que crianças, adolescentes e adultos aprendem de formas diferentes, fazendo-se nesse sentido, necessária a utilização de abordagens diferenciadas em seus processos de aprendizagem (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011; CAVANCANTI; GAYO, 2005; KNOWLES, 1975).

Goecks (2006) enfatiza que o uso inapropriado de métodos desenvolvidos para crianças – pedagogia - no processo de aprendizagem de adultos não resulta na aprendizagem efetiva, pois o aprendiz adulto, devido suas aptidões intelectuais mais desenvolvidas, deseja vivenciar e experimentar as situações em sala de aula, para posteriormente aplicá-las no seu dia a dia. No entanto, como saber se a abordagem que melhor se aplica ao perfil dos alunos é a pedagógica ou a andragógica? Como identificar se o aluno já atingiu a fase adulta e está preparado para receber um ensino embasado nos princípios andragógicos? Partindo dessas reflexões, buscou-se compreender o que é ser adulto.

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), um indivíduo é considerado adulto quando esse possui maturidade para assumir a responsabilidade de seus atos perante a sociedade. Segundo os autores, as pessoas vão adquirindo esse autoconceito de ser responsável pela própria vida e de ser autodirecionado desde a adolescência, e crescem à medida que os indivíduos amadurecem biologicamente (desenvolvimento cronológico) e passam a vivenciar experiências sociais mais intensas, ou seja, começam a trabalhar, casam-se, têm filhos, entre outras.

Partindo desse ponto, o enfoque desse estudo envolve a aprendizagem de adultos, levando em consideração os princípios andragógicos, desenvolvidos por Knowles, Horton e Swanson (2011) dentro do contexto da sala de aula, buscando compreender e analisar os fatores condicionantes como faixa etária, classe social, experiência profissional, motivação, afeto, autoestima, estereótipos, ludicidade, entre outros - que exercem influência em seu processo de aprendizagem.

1.3 Justificativa

A educação tem sido parte integrante de todas as culturas, em qualquer época da História. Assim, diante do desenvolvimento da sociedade, a partir da industrialização, torna-se mais evidente o consenso mundial de que é preciso lançar mão de todos os mecanismos sociais na tarefa de responder pela educação das pessoas na idade adulta.

Para tanto, a UNESCO se propõe a coligar-se com as comissões nacionais e a ajudar as associações não governamentais na realização de programas educativos. Tais atividades envolvem: “apoio à instituição escola e à criação de bibliotecas, luta contra o analfabetismo e promoção da educação de adultos, consultoria técnica, didática e pedagógica, entre outras” (MANACORDA, 1992, p. 353). As Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFITEAs), transcorridas na segunda metade do século XX, constituem um dos seus principais mecanismos articuladores no âmbito da educação de adultos.

Percebe-se que, mesmo diante de tantas transformações na vida do ser humano, os sistemas tradicionais de ensino continuam estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para as crianças devesse ser aplicada aos adultos. Porém, a educação do adulto já possui um corpo de conhecimentos pautados em princípios que podem orientar o processo educacional de modo diferenciado do da educação infantil tradicional.

Os tipos de metodologia de ensino que visam a transformação dos modelos de educação ‘bancária’, têm se ancorado na educação ‘problematizadora’ ou ‘libertadora’ (Bordenave; Pereira, 2006); e o ensino andragógico fundamenta-se no propósito da construção do conhecimento, tomando como base essa metodologia de educação.

Assim, a escolha do tema para essa pesquisa resultou do interesse em investigar e contribuir em âmbito social e educacional, no que se refere o ensino e a aprendizagem de adultos, justificando-se pela necessidade de trazer à tona, novas discussões sobre a educação dentro dos princípios embasados na abordagem andragógica.

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

O objetivo principal deste trabalho é analisar quais os fatores condicionantes que influenciam na aprendizagem de adultos.

1.4.2 Específicos

- Identificar quais os fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem de adultos;

- Analisar as relações existentes entre faixa etária, experiência profissional e classe social no processo de aprendizagem de adultos;
- Compreender o processo de aprendizagem de adultos segundo os princípios andragógicos e sua aplicabilidade, levando em conta os fatores condicionantes que influenciam neste processo.

1.5 Metodologia de Investigação

Este estudo pretende ser um estudo **exploratório**, realizado junto a escola de ensino fundamental Antenor Naspolini – Sobral – CE, no Brasil. Pretende-se neste estudo, utilizar o método quantiquantitativo de análise, com o objetivo de investigar quais os fatores que condicionam a aprendizagem de adultos e de propor um referencial de autoavaliação, representando, assim, uma contribuição diferenciada para os estudos sobre essa temática.

O estudo **exploratório**, na perspectiva de Gil (2010) visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a sugerir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

1.5.1 Etapas da Pesquisa

As etapas da pesquisa seguiram o seguinte roteiro: primeiro contato (visitas a escola), teve início no dia 03 de novembro de 2014 e encerramento no dia 16 de fevereiro de 2015. Na ocasião foi feita a seleção dos sujeitos (alunos das turmas de EJA I, II, III e IV concludentes do ano letivo de 2014) para a coleta de dados, elaboração da planilha para a pesquisa documental, aplicação do questionário com os alunos e a obtenção de dados documentais fornecidos pela secretária escolar e pela gestora da escola. O método de organização da planilha para a coleta de dados na escola, o cálculo da categoria classe social foi elaborada com o auxílio do documento da ABEP – Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ver anexo 01) e as categorias, faixa etária, profissão, experiência profissional (questionário

aplicado com os alunos) e resultado curricular coletado nos documentos da escola com o auxílio da secretária escolar e a gestora da referida escola em estudo.

Partindo da premissa que a pesquisa científica “exige comprovação e verificação” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 17), este capítulo descreve os procedimentos metodológicos que possibilitaram o alcance dos objetivos desta pesquisa. Desse modo, serão apresentados: o tipo de investigação, instrumento de coleta de dados, instrumentos da análise de dados, sujeitos da pesquisa, enquadramento contextual.

1.5.2 Tipo de Investigação

Nesta fase da investigação sobre a temática em estudo, que nos permitiu enquadrar e contextualizar **os fatores condicionantes da aprendizagem de adultos** abordaremos a metodologia adotada nesta investigação.

A pesquisa assume caráter de **pesquisa básica**, pela qual o pesquisador procura identificar lacunas no conhecimento na área em estudo. O estudo teve abordagem de **natureza quantiquantitativa** resultante no que, segundo Polit e Beck (2011, p. 317) comenta: são estilos complementares – representam palavras e números, as duas linguagens fundamentais da comunicação humana. Ao usar métodos mistos, o pesquisador tem condições de permitir a manifestação do melhor de cada um dos métodos, evitando, possivelmente, as limitações de abordagem única.

O estudo apresenta **características descritivas**, procurando caracterizar a natureza do fenômeno em estudo, que na lição oferecida por Gil (2010), visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São exemplos de pesquisa descritiva: estudo de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto.

Na indicação pedagógica de Leopardi (2001), a pesquisa descritiva é aquela cuja característica está fundamentada em descobrir uma situação não conhecida, da qual se tem necessidade de maiores informações.

Para além do tipo de investigação acima mencionado, também foi feito um estudo **documental**, que na perspectiva de Fonseca, trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, entre outros, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (SANTOS, 2009, p. 27).

1.5.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Para atender aos procedimentos de trabalho com o estudo proposto, a pesquisa trabalhou a recolha de dados, envolvendo a aplicação de um questionário direcionado aos alunos das turmas de EJA I, EJA II, EJA III e EJA IV, procurando analisar quais os fatores que condicionam a aprendizagem de adultos. Ver apêndice 01, página 157.

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (FREITAS, 2000).

O questionário foi elaborado com base no documento “Critério de Classificação Econômica do Brasil – ABEP – Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas – 01/2014 (ver anexo 01, página 162). Os dados foram recolhidos durante o primeiro semestre de 2015 e, de forma a garantir os princípios éticos, foi salvaguardado o anonimato dos participantes no estudo, pelo que os dados foram tratados de forma confidencial.

O questionário aplicado na investigação (apêndice 01, página 157), contém 14 questões objetivas, cujas respostas da 1ª, 2ª, 5ª e 14ª questão obedecem respectivamente ao nível de escolaridade, faixa etária, experiência profissional e o grau de instrução do chefe de família, enquanto que as demais, no total de quatorze, correspondem as respostas sim ou não.

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão (GIL, 2007, p. 50).

A revisão bibliográfica foi de fundamental importância para estabelecer um diálogo com outros casos semelhantes, buscar fundamentação teórica e também para reforçar a argumentação de descrever o tema proposto (GIL, 2010; BARRATT, CHOI & LI, 2011). Considerada mãe de toda pesquisa, fundamenta-se em fontes bibliográficas, ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas (GIL, 2007).

1.5.4 Instrumentos de Análise de Dados

Neste estudo os procedimentos adotados para a análise dos dados foram (quantitativos – análise estatística (tabulação dos dados das tabelas envolvendo as quatro turmas de EJA I, II, III e IV) e qualitativos – análise de conteúdo (análise do conteúdo coletado tanto na fala dos alunos quanto na revisão de literatura).

A análise tem como objetivo organizar os dados de forma que fique possível o fornecimento de respostas para o problema proposto. A **análise estatística** implica processamento de dados, através da geração (normalmente mediante o emprego de técnicas de cálculo matemático), da apresentação (os dados podem ser organizados em gráficos ou tabelas) e da interpretação. A descrição das variáveis é imprescindível como um passo para a adequada interpretação dos resultados de uma investigação (SILVA, 2003). A **análise de conteúdo** é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Segundo Bardin (1979, p. 42), ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

1.5.5 Sujeitos da Pesquisa

Fizeram parte desta pesquisa uma instituição de ensino da rede pública municipal de Sobral-CE, localizada na zona urbana do município e a população de alunos que concluíram o curso no ano letivo de 2014 da Escola Municipal Antenor Napolini (EJA I, II, III e IV). No total de 105 alunos distribuídos nas quatro turmas. A escolha destas turmas para participar da pesquisa foi feita para se ter uma visão mais ampla dos dados coletados de cada uma para

melhor entender o processo de aprendizagem do público alvo de EJA – Educação de Jovens e Adultos na instituição escolar anteriormente mencionada.

1.5.6 Enquadramento Contextual

A escolha do Município de Sobral para realização da pesquisa está diretamente ligada ao seu desempenho em relação a esta modalidade de ensino. A instituição a qual fez parte desta pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antenor Naspolini, inaugurada no dia 09 de março de 1999, situada a Rua Prefeito Jerônimo Prado, S/N no Bairro D. José, localizada fisicamente na cidade de Sobral no Estado do Ceará na região Nordeste Brasil.

A escola atende os níveis de Educação Infantil (atendida em parte pela SAFS- (Sociedade de Apoio à Família Sobralense) (anexo com 141 e no Polo 81 alunos) e o Ensino Fundamental (1º ao 6º ano). São 39 turmas distribuídas pelo Anexo e a Escola Polo nos turnos manhã, tarde e noite, perfazendo o total de 1082 alunos. No turno da noite a escola oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (com 217 alunos). Além do ensino regular a escola oferece ampliação do Tempo Escolar com o Programa Jornada Ampliada que oferece as modalidades de artes, teatro, música, Agente de Leitura e a participação do Projeto Segundo Tempo disponibilizando atendimento a 150 crianças. As crianças com necessidades especiais são acompanhados através do Atendimento Educacional Específico (AEE).

CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O Aluno da Educação de Jovens e Adultos

Os alunos da educação de jovens e adultos apresentam características próprias: são majoritariamente trabalhadores ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição sócio-econômica que determina inúmeras restrições. Entre estas, encontra-se, evidentemente a própria possibilidade de eles se enquadrarem nas exigências do modelo escolar regular, bem como a emergência de interesses imediatos específicos, marcados pela busca de mecanismos de sobrevivência.

Quando nos referimos ao analfabeto na sociedade letrada, isto é, a esse sujeito que faz parte da civilização escolarizada, industrializada e que não tem o domínio da palavra escrita, estamos nos referindo, na verdade, a um grupo social composto em sua maioria, por indivíduos de zonas rurais, trabalhadores em ocupações pouco qualificadas e com uma história descontínua e mal sucedida de passagem pela escola; seus pais também eram trabalhadores em ocupações braçais não qualificadas (principalmente lavoura) e com nível instrucional muito baixo, geralmente também analfabetos (DUARTE, 2000, p. 22).

De acordo com Oliveira:

“A caracterização desse grupo cultural repete-se nas várias situações escolares e de pesquisa que lidam com esse personagem que designamos genericamente como “analfabeto”: ele tem um lugar social específico, que vai combinar-se com sua incapacidade de utilizar o sistema simbólico da escrita.” (2004, p.17).

Por outro lado, a alfabetização de adultos, segundo Duarte (2000, p. 19) é ter consciência de que “os processos de desenvolvimento estão relacionados a três grandes fatores: etapa da vida, circunstâncias culturais, históricas e sociais de sua existência e experiências particulares de cada um, não generalizáveis para outras pessoas.”

Considerar estes aspectos é fundamental para o trabalho com o adulto não alfabetizado ou pouco escolarizado. Suas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento psicológico.

Como explicita Palácios:

“Só no final dos anos 70, os estudiosos ampliaram a compreensão do processo de desenvolvimento para além da adolescência, considerando a idade adulta e a velhice, fases que comportam mudanças no processo de desenvolvimento psicológico.” (2000, p. 26).

Segundo Duarte:

“O homem é um ser que gera, transmite e transforma cultura. Não só um produto de seu meio, mas um ser criador e transformador desse meio. É preciso considerar a idade adulta não como fase estável e sem transformações psicológicas, mas de continuidade de desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento e o conhecimento são decorrentes da aprendizagem mediada pela interação em diferentes contextos sociais e experiências no coletivo, sobretudo a escolarização formal é condição necessária para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento. Cabe aos profissionais da área desenvolver em suas práticas pedagógicas, um trabalho realmente direcionado aos adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados, considerando que estes têm potencial para aprender e se desenvolver cognitivamente.” (2000, p. 19).

Numa sociedade de escrita presente como na cidade contemporânea, raramente encontramos pessoas completamente analfabetas. Obviamente que, como consumidor da palavra escrita, o analfabeto está em desvantagem em relação àqueles indivíduos que, tendo passado por um processo regular de escolarização, dominam a lógica do mundo letrado.

Partindo desse pressuposto, Vygotsky defende que:

“Ao referir-se aos adultos, reconhece a sua capacidade para aprender e desenvolver-se: (...) os adultos, como bem se sabe, dispõe de uma grande capacidade de aprendizagem, considera superficiais as teorias de Thorndike e James por reduzirem o processo de aprendizagem à formação de hábitos e critica o estudo dos dois e de outros, por explicarem a diferença entre crianças e adultos como relacionada ao ritmo de aprendizagem.” (1996, p.115).

Frequentemente esses indivíduos sabem escrever o próprio nome, muitas vezes reconhecem ou sabem escrever algumas letras, conhecem os números. Alguns conhecem letra caixa alta, mas não letra cursiva, outros têm dificuldades de saber onde “termina uma letra e começa outra”, outros ainda, conhecem as letras, mas não sabem “juntá-las”. Portanto Freire enfatiza que: “não se deve ensinar só a leitura da palavra ou só a leitura do mundo, mas as duas, dialeticamente solidárias” (FREIRE, 1998, p. 32).

Ainda sobre este aspecto Freire nos afirma que:

“Refletir sobre o saber e o conhecimento do homem no mundo e como mundo, ou seja, é pensar a vida do homem e o mundo que o cerca. O mundo dos homens é a sua própria realidade. Nas atividades dos homens é que surge sua interação com a vida e, assim, o próprio dever (...) essa reflexão nos leva a compreender o homem como sua própria história. Assim temos que tematizar os homens na sua totalidade histórica, o seu agir e o seu existir no mundo.” (FREIRE, 1998, p. 39).

O lugar social ocupado pelo analfabeto, juntamente com a ideia dos diferentes graus de analfabetismo, coloca a questão do analfabetismo no mundo letrado, menos como um

problema referente ao processo de alfabetização em si, e mais como um problema que diz respeito às relações entre culturas e modos de pensamento. Isto é, segundo Oliveira:

“O analfabeto não é qualquer indivíduo tecnicamente definido como privado da capacidade de leitura e escrita e, portanto, necessitado de uma ação alfabetizadora que simplesmente lhe permita o acesso ao sistema simbólico da escrita. Ao contrário, a questão central parece ser o enfrentamento de um grupo cultural de origem iletrada (rural, tradicional, sem qualificação profissional) com o modo dominante na sociedade letrada (urbana, escolarizada, industrializada, marcada pelo conhecimento científico e tecnológico).” (2004, p.18)

Portanto, para caracterizar com clareza essa parcela da população a ser atendida pela educação de jovens e adultos é fundamental refletirmos sobre quem é seu público, suas características e especificidades. Tal reflexão servirá de base para a elaboração de processos pedagógicos específicos para esse público.

2.1.1 Caracterizando o Aluno de Educação de Jovens e Adultos

Segundo Freire (2003) comenta que, baseado em pesquisas e experiências chegou-se a conclusão que os motivos que levam jovens e adultos a procurar estudar são referências predominantes no que diz respeito às suas expectativas de conseguir um emprego melhor, poderem ensinar as tarefas escolares de seus filhos, ajudando-os em sua aprendizagem, especialmente as mulheres, por permanecerem por mais tempo no ambiente familiar e dar-lhes bons exemplos, se expressar melhor e não depender muito dos outros.

A ideia de que os adultos têm de uma escola ao se integrarem nela é muitas vezes comparada a que frequentaram brevemente quando pequenos. Apesar das lembranças da precariedade, muitos lembram com carinho e lamentam não terem tido a oportunidade de continuar estudando ou até mesmo de não terem tido a chance de frequentá-la. É possível que ao integrar-se a escola, imaginem encontrar salas de aulas tradicionais como: repetição em coro do alfabeto, cadeiras enfileiradas, cópias do quadro negro, momentos rígidos de entrada e saída, não poder sair da sala quando o professor estiver dando sua aula, enfim, disciplinas rígidas que em sua visão corresponde ao modelo de escola anteriormente conhecida (FREIRE, 2003, p. 72).

A situação com os adolescentes tende a ser diferente, principalmente nos centros urbanos. Normalmente passaram por vários anos sem sucesso na escola regular, geralmente adolescentes com conflitos, tanto familiares como escolares, e ainda se ver expresso a

indisciplina, o que é comum também, a autoafirmação. O educador neste momento, em ambos os casos, deverá trabalhar juntamente com o educando para que este reconstrua sua imagem tanto escolar quanto de sua personalidade.

2.1.2 O Professor de Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos, atualmente, adquire um novo sentido. Este sentido é fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços em que a educação vai sendo construída: escolas, movimentos sociais, trabalho e práticas cotidianas, conforme definição de Oliveira:

“Educar jovens e adultos, em última instância não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E por isso se faz desde o lugar que passa a ocupar nas políticas públicas. De nada adianta impor conteúdos, se não se sabe que eles são bens produzidos por todos os homens, que a eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência.” (2004, p. 41).

Para que a educação de jovens e adultos possa cumprir suas finalidades sócio culturais essenciais algumas qualidades para o educador: a capacidade de se solidarizar com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Assim, afirma Freire:

“Os alfabetizadores, diferentemente dos alfabetizandos, tiveram algumas oportunidades socioculturais que lhes permitiram apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Seu grande compromisso político-pedagógico está em colocar essas experiências à disposição e a serviço dos alfabetizandos de maneira a permitir-lhes ter acesso a esse saber. Isto é possível numa relação horizontal em que partindo-se de diferentes níveis de conhecimentos e experiências, através de permanente diálogo, alfabetizando e alfabetizadores consigam atingir o mesmo ponto de chegada: a apropriação do saber sistematizado e a sua utilização como instrumento de intervenção social.” (1993, p. 51).

Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse professor procure conhecer seus alunos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder essas necessidades, esse professor terá de buscar conhecer melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la.

Com clareza e segurança quanto aos objetivos e conteúdos educativos que integram um projeto pedagógico, o professor deve estar em condições de definir, para cada caso específico, as melhores estratégias para prestar ajuda eficaz aos alunos em seu processo de

aprendizagem. O professor de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, pois numa mesma turma poderá encontrar alunos com diferentes bagagens culturais.

Também é uma responsabilidade importante dos professores de jovens e adultos, favorecer o acesso aos alunos de materiais educativos como livros, jornais, revistas, cartazes, textos, apostilas e vídeos, entre outros. Deve-se considerar o fato de que se trabalha com grupos sociais desfavorecidos economicamente e de muito pouco acesso a essas fontes de informação fora da escola.

Um dos grandes objetivos que o professor deve ter é sempre ser claro no que se quer atingir, ou seja, em cada aula ou até mesmo em parte de sua aula, estabelecer um objetivo seguro o qual a turma sinta-se a vontade para poder perguntar, responder, sugerir ou até mesmo discordar.

Ao longo de toda sua trajetória, Freire (1991) mostrou que o professor, ao longo do papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer a leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários a intervenção na sociedade, tinha o papel pedagógico e epistemológico de propiciar aos alunos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua consequente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitassem formas competentes de intervenção gnosiológica e política.

Finalmente, os professores devem atentar para o fato de que o processo educativo não se encerra no espaço e no período da aula propriamente dita. O convívio numa escola ou em outro tipo de centro educativo, para além da existência às aulas, pode ser importante fonte de desenvolvimento social e cultural. Por esse motivo, é relevante considerar também a dimensão do centro educativo como espaço de convívio, lazer e cultura, promovendo-se festas, exposições, debates ou torneios esportivos, motivando os educandos e a comunidade para frequentá-lo, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades.

O professor deve ter sempre em mente que o seu papel é o de agente de transformação social e como tal, pode pela educação, combater no plano das atividades, da discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, a qual afasta e estigmatiza grupos sociais.

Cabe ao professor construir relações de confiança para que o aluno possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser social. A manifestação de características sociais que esse aluno venha partilhar com seu grupo de origem pode ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida. Cabe ao professor, ainda, reconhecer e valorizar a diversidade cultural

brasileira, buscando superar as discriminações, consciente de que estará atuando sobre um dos mecanismos de exclusão cumprindo uma tarefa essencial para a promoção da cidadania.

2.2 Fatores que Influenciam na Aprendizagem de Adultos

2.2.1 Fracasso e Sucesso Escolar

Ao perceber o espaço escolar como *lôcus* de conhecimento e aprendizagem para o público jovem e adulto da EJA, é necessário trazer à tona a discussão do fracasso e do sucesso escolar. Em todos os momentos de nossas vidas buscamos a perfeição. Traçamos planos e metas para atingir um determinado objetivo, mas algumas situações que não foram imaginadas, logo não foram planejadas, fazem-nos desviar do caminho. Em algumas vezes conseguimos encontrá-lo novamente e aí começamos de novo. Em outras, a trilha deixada por nós foi apagada. Então, surge a pergunta: fracassei? Mas o que é fracassar? Meira (2002) nos diz que: “Quando se fala em fracasso, supõe-se algo que deveria ser atingido. Ele é definido por um mau êxito, uma ruína. Porém mau êxito em quê? De acordo com que parâmetro? O que a nossa sociedade atual define como sucesso?”.

Discutindo esses questionamentos a respeito do fracasso dentro do contexto escolar, quais são os parâmetros utilizados para concluir que este ou aquele aluno fracassou? Mas quem fracassa é o aluno, o professor ou é a escola? Existe culpado?

Grande parte das pesquisas brasileiras em educação enfatiza, sobretudo, a questão do fracasso, e não a do sucesso escolar dentro das classes populares, não permitindo conhecer os casos marginais e os indivíduos de famílias “desfavorecidas”, que desenvolvem estratégias de permanência. Apesar de estarem em desvantagens econômicas e culturais, esses indivíduos ainda conseguem obter sucesso na escola (CHARLOT, 2000).

Segundo Charlot (2000), o fracasso não é algo em si, mas a história daquele que fracassa. O que existe são alunos que não conseguem aprender, histórias escolares que terminam mal, e são essas histórias que devem ser analisadas. Esse fracasso não é um fato que a experiência permitiria constatar, é uma maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática, e por esta razão, certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social.

Queiroz (2010, p. 2) discute o tema fracasso escolar, a partir de duas abordagens diferentes: para a primeira, ela busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e para a segunda, a partir de fatores internos. Ela classifica como fatores externos o trabalho, as desigualdades sociais, o aluno e a família.

E os fatores internos são a própria escola, a linguagem e o professor. E conclui que:

“(…) não existe o fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão, enfim histórias escolares não bem sucedidas, e são essas situações e essas histórias denominadas pelos educadores e pela mídia de fracasso escolar que devem ser estudadas, analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’.” (CHARLOT, 2000, apud QUEIROZ, 2010, p. 6).

As pesquisas de Bourdieu (1998), Lahire (1997), Freire (1987), Nogueira (1998), Soares (2002), Romanelli & Zago (2008), Garcia (2004), Ventura (2010), Arroyo (2007), Piletti, (2002), Mileto (2009), Santos (2007), Capedevilla (2002), Haddad & Di Pierro (2000), entre outros, mostram que, na trama social e escolar que permeia as histórias de sucesso ou fracasso escolar, diversos fatores têm sido apontados como fundamentais. Dentre eles pode-se destacar: condições sociais, econômicas e culturais, ludicidade, autoestima, motivação, profissão, estereótipos presentes na aprendizagem de adultos, faixa etária, classe social e afetividade, entre outros. Para um melhor entendimento dos fatores que influenciam na aprendizagem de adultos, levando o aluno ao sucesso ou fracasso escolar, tem-se a seguir a descrição de cada um destes, acima citados.

2.2.2 Professor, Aluno de EJA e Afeto: Aliados no Processo de Ensino/Aprendizagem

A relação entre professor e aluno na maioria dos contextos, é percebida somente no que se menciona à transmissão de conhecimentos, isto é, ao aspecto cognitivo, mas este quadro está se modificando, pois é perceptível que alguns estudos passaram a conferir relevância à questão da afetividade na aprendizagem. Quando pensamos no professor enquanto intercessor da modalidade de ensino abordada neste estudo, é importante observar que algumas das suas atribuições são: ouvir o aluno e entendê-lo, incentivá-lo a não desistir dos estudos, orientá-lo, dizer-lhe o quanto é peça fundamental no processo de aprendizagem, tirar suas dúvidas, entre outras (SILVA, 2009).

A influência que o professor tem na sala de aula é enorme, pois ele tem a competência de envolver ou não o aluno, sendo que é a partir daí que ele vai constituir um clima que pode favorecer ou desfavorecer a aprendizagem, já que esta se dá também, a partir da construção de um bom relacionamento em sala de aula. Nesse sentido, fica claro que além dos procedimentos desenvolvidos nas aulas e dos recursos utilizados, uma boa afinidade entre

professor e aluno é fundamental, pois muitas vezes este tem a escola como um "abrigo" para os problemas que enfrenta no dia a dia (SOUZA, 2004).

Então, encontrar um professor acessível para dialogar, que lhe conduza confiança e que, sobretudo, não tenha uma atitude arrogante o estimula a se perceber parte do procedimento, desenvolvendo as atividades com alegria, bom humor e segurança. O aluno adulto já tem suas ideias constituídas e viveu muitas experiências na vida, as quais inúmeras vezes o desestimulou de persistir os estudos. Assim, apesar de não estar mais na qualidade de criança, ele precisa de muita atenção e carinho, pois esta afinidade afetuosa serve como estímulo para não desistirem de voltar à escola, cultivando sua autoestima elevada e apreendendo o quanto são competentes, independente da diferença de idade que há entre o professor e ele, ou até mesmo entre ele e seus companheiros de classe.

Segundo Rêgo (1995) Vygotsky idealiza o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.

Então, é percebível que não há como desprender o afetivo do intelectual, uma vez que o ser humano precisa ser percebido como um todo, e não de forma dualista, isto é, separando a razão da emoção. Caso essa separação aconteça, é possível apreendermos a presença de vazios no processo de aprendizagem. Intérpretes de histórias de vida diferenciadas, os alunos da modalidade de ensino aqui abordada têm caminhos escolares marcados pela exclusão, e em muitos casos, sentem-se envergonhados por esta condição vivenciada, de ter parado de estudar ou de estar na escola num momento considerado por eles "tarde". Além disso, preocupam-se muito com o novo, com as descobertas; sentem temor de falar em público, de errar, e até mesmo de não ter a atenção aguardada (SOUZA, 2004).

Neste contexto é válido destacar a importância de uma performance por parte do professor que estimule não apenas o aspecto cognitivo, mas também o afetivo, para que mostre ao aluno que ele é acolhido independente de suas condições de vida e deve, portanto, acreditar no seu potencial de aprender e administrar seu aprendizado.

O aluno adulto tem muito a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, não só por ser um trabalhador, mas pelo conjugado de ações que exerce na família e na sociedade. De sua parte, o educando, sobretudo o adulto, ao apreender que está sendo tratado como um agente ativo, participante do processo de aprendizagem, vai se sentir mais interessado e mais responsável. A responsabilidade é tão superior nessa concepção que o aluno compreende que está mudando sua sociedade, sua realidade e a essência de seu país pelo fato de estar mudando

a si mesmo e que a educação que recebe não é favor ou caridade e sim um direito instituído conforme parecer 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. (Lopes, Silvia Paraguassu; Souza, Luzia Silva, 2008, p. 15), menciona que não se pode perder de vista que o educando da EJA é um ser dotado de ideias, tem sentimentos e capacidade de aprender como qualquer outro aluno.

Essas qualidades ficam claras numa simples conversa que envolve assuntos do cotidiano, uma vez que, quando estão à vontade, eles dão asas aos pensamentos, soltam as ideias, falam sem medo, alegram-se, emocionam-se e expressam muito verdadeiramente o que sabem e o que desejam saber. Então é importante que o professor não se permita perante a turma de forma audaciosa, fazendo determinações, recriminando o aluno que fala errado e rotulando-o como aquele que não sabe das coisas. Enfim, evidenciar que é o único responsável pela aprendizagem, pois dessa forma o aluno pode se sentir muito inferiorizado e até mesmo discriminado (SOUZA, 2004).

A união entre professor e aluno acontece quando o diálogo estabelecido entre ambos é benéfico e de qualidade; assim, eles criam um laço de "amizade" que favorece todo o processo de obtenção do saber, visto que, é óbvia a competência que o professor tem de conquistar a atenção do aluno e despertar seu interesse para as discussões que serão feitas na sala de aula. Nesse sentido, é importante que o educador tenha a capacidade de "suavizar a distância" entre seu mundo e o mundo do aluno adulto, pois este precisa de um tratamento acolhedor e humanizado para que se sinta motivado e realize as atividades com boa vontade. Desta forma, cumprir os deveres recomendados deixa de ser uma "obrigação" e ele passa a apreender e, sobretudo, a acreditar que certos conhecimentos terão utilidade na sua vida, ou simplesmente, em situações do seu dia a dia. Para ratificar tal afirmação, Freire (2002) diz que fundamental é que o professor e alunos saibam que a atitude deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala e enquanto ouve.

Portanto, se o professor não constituir uma afinidade afetiva com os alunos, pode até ser que fixe os conteúdos, no entanto, é imaginário achar que o ensino foi favorável, pois o não envolvimento do aluno impossibilita a efetivação da aprendizagem de sucesso, daí a importância de ter a afetividade enquanto peça fundamental da prática pedagógica. Codo & Gazzotti (1999) nos diz que todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer na relação estabelecida com o produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja,

que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida (CODO & GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Sabe-se que as funções conferidas ao professor geralmente tem caráter prático, ele tem prazos para exercer e precisa seguir uma construção curricular, tendo que operacionalizar seu trabalho independente do investimento afetivo. No entanto, na ocasião que ele se propõe a ensinar e o aluno a aprender, haverá sem dúvidas, a criação de elos afetivos, propiciando então, uma troca entre ambos, o que favorece a conquista da atenção e interesse do aluno para o conhecimento proposto para ser acometido.

2.2.3 Faixa Etária

Indivíduos que há anos interromperam seus estudos por diferentes motivos, voltam à sala de aula, sendo por vontade própria, ou por “determinação” do mercado de trabalho tumultuoso dos tempos atuais. Cada indivíduo teve um motivo próprio para parar de estudar e possui um motivo tão próprio para retornar.

Quando voltam, muitos têm dificuldades em acompanhar os conteúdos e, em diversos casos, acabam desistindo facilmente, sem ao menos tentarem perceber o que lhes “bloqueia” o aprendizado.

Lopes e Sousa (2010, p. 2), asseguram que “é preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam dificuldades como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade”. O jovem e o adulto, aluno da EJA, não é como o estudante universitário, não é o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização. O jovem e o adulto da EJA, é o trabalhador do chão de fábrica, é a mulher que foi mãe adolescente, é o migrante de áreas rurais que vem à cidade com intuito de “crescer na vida”, é o aluno que priorizou trabalhar a estudar, é o deficiente que não conseguiu acompanhar sua turma (...).

Nesse contexto, Ferrari e Amaral (2012, p. 4) destacam que:

“Numa sociedade como a nossa, cujo valor social dado à escola é muito grande, o fato de uma pessoa não ter estado na escola, numa fase em que deveria estar é uma marca distintiva como a da pobreza, é característica da condição de subalternidade, da exclusão oriunda de suas raízes culturais, imposta pelo grupo dos letrados.”

Além das questões sociais e históricas, remetidas pelo fato de o aluno estar mais em contato com o senso comum que com o conhecimento científico, como afirmam Brandão e

Araújo (2009), ao registrarem que “o aluno da EJA apresenta consigo uma bagagem de experiências que abrangem conhecimentos e saberes vividos ao longo dos anos, e ainda sua própria leitura de mundo”, há o fato de serem indivíduos de faixas-etárias, geralmente, muito distintas, estudando em uma mesma turma, cada um com sua habilidade e velocidade de raciocínio e entendimento.

Como a própria LDB propõe, a idade mínima para ingressar na EJA é de quinze anos para cursar o ensino fundamental, e dezoito anos para cursar o ensino médio. Sendo assim, fica aos cuidados do professor conseguir trabalhar com sujeitos dos dois tipos de desenvolvimento cognitivo: o jovem e o adulto.

O adulto, cujos anos de vida lhe proporcionaram maturidade emocional, intelectual e social, além de uma “certa” independência financeira e pessoal, são mais “aceitos” pelos professores, de forma geral, por achá-los mais aplicados, e pelo fato do maior respeito que o aluno adulto tem para com o professor, como uma hierarquia professor x aluno, inconscientemente imposta desde sua infância (FERRARI e AMARAL, 2012).

Já para com os jovens, os professores apresentam maior “inquietação”, por terem que lidar com “(...) a falta de motivação e de envolvimento do aluno nas tarefas escolares – conversam demais, se movimentam demais, não prestam atenção às aulas, não fazem tarefas (...)” (FERRARI e AMARAL, 2012, p.1). No entanto, os professores devem levar em conta que, a maior parte desses jovens tem uma história de vida muito diferente dos jovens de sua idade. Muitos já possuem tanta responsabilidade quanto um aluno adulto, mas seu psicológico entra em “conflito” por estar passando por uma experiência ainda não maturada em sua mente.

A convivência entre as diferentes faixas-etárias pode ser muito enriquecedora. Entretanto, é necessário atentar-se ao fato das “necessidades” do aluno jovem; seu ritmo de aprendizagem, sua “impaciência” em ficar parado, entre outros. O ideal é sugerir atividades que instiguem parcerias com os mais velhos, e não competição, organizando atividades que propiciem formar vínculos positivos, como respeito à forma de pensar, agir e sentir do outro.

“A Educação de Jovens e Adultos apresenta hoje uma identidade que a diferencia da escolarização regular e essa diferenciação não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade sócio-histórico-cultural.” (FERRARI e AMARAL, 2012, p.1).

Mesmo que à escola, cabem principalmente, os processos de ensino e aprendizagem, necessita-se entender que o aluno leva para a escola características de suas condições materiais, sociais e psicológicas, e que possuem muitos pré-conceitos e opiniões já formadas.

Fica aos cuidados dos professores fazê-los reconstruir e/ou compartilhar tais conhecimentos, sem esquecer que isso deve ocorrer simultaneamente à aquisição de conteúdos do currículo escolar.

Segundo Macedo (2012, p. 54), a aprendizagem “(...) não é a mesma para todos, e também difere de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada um, pois há domínios exigidos para que seja possível construir determinados conhecimentos”. Como na EJA uma mesma turma pode ter alunos de diversas idades – adolescentes ou adultos – e, assim, com diversas velocidades de raciocínio e aprendizagem, nesse caso, conforme Gohn (2005, p. 101), “são respeitadas as diferenças existentes para a absorção no processo de ensino-aprendizagem”. Esse respeito leva em conta o ritmo que cada sujeito possui nesse processo de ensino-aprendizagem, mas deve-se instigá-lo a esforçar-se, deve-se questioná-lo e “perturbá-lo”.

2.2.4 Classe Social

Homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola, pertencem a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua (BRASIL, 2006).

A compreensão dessa realidade levou Paulo Freire, ainda nos anos de 1960, a reconhecer o analfabetismo como uma questão não só pedagógica, mas também social e política. É a mesma sabedoria de Freire que nos mostra que educar a favor dos pobres é educar para a transformação da sociedade geradora da pobreza (BRASIL, 2006).

É preciso que a sociedade compreenda que alunos de Educação de Jovens e Adultos vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas, dentre tantos outros e que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade.

Os alunos de Educação de Jovens e Adultos têm um traço de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes. São pessoas que vivem no mundo do trabalho, capitalismo,

com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos e nada disso deve ser relevado no processo educacional.

Arroyo assim afirma:

“Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.” (ARROYO, 2006, p. 35).

Atualmente existem muitas pessoas no Brasil que ainda não concluíram o ensino fundamental, fato esse que está relacionado a “desigualdade social em tempos de exclusão, miséria e falta de emprego, terra, de teto e de condições dignas de vida impostos a uma parcela significativa da população” (HAGGE, 2010, p. 2). Essas situações fazem com que as pessoas mais pobres enfrentem mais dificuldades no acesso a escola e também em permanecer nela, constituindo e ampliando cada vez mais o número de homens e mulheres que adentram a modalidade EJA em todo o país (HAGGE, 2010).

De acordo com Andrade (2011) quando se analisa a Educação de Jovens e Adultos obtêm-se como referência a pluralidade do sujeito que fazem parte dela, e que estes “podem menos e também obtêm menos”.

Para Nogueira, Romanelli & Zago (2000), o sucesso escolar nas camadas populares, e especialmente, na Educação de Adultos, está também na aposta da escolarização como forma de ascensão social ou até mesmo da inserção social.

A escola é uma instituição social legitimada universalmente, porém, cada classe social se apropria da legitimidade de que goza a instituição escolar de formas distintas. Esse uso está relacionado ao sentido de estratégia social, e os agentes sociais a utilizam para compor a forma como desejam atingir certos interesses sociais. Dessa forma, as estratégias escolares produzidas e aplicadas por esses agentes estão relacionadas à questão dos interesses sociais, por serem estes que geram, nos indivíduos, a produção das estratégias para que tentem alcançar o que almejam.

Conforme nos alerta Zago (2000), ao estudarmos a realidade escolar nos meios populares, é preciso que levemos em conta também outras dimensões da vida do aluno, além da estritamente escolar, o trabalho e a rede de relações sociais da qual faz parte, ou seja, as trajetórias sociais desses alunos também são fundamentais.

2.2.5. Profissão e Experiência Profissional

Os alunos jovens e adultos, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo. Nas cidades, seus pais saíam para trabalhar e muitos deles já eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Outras vezes, acompanhavam seus pais ao trabalho, realizando pequenas tarefas para auxiliá-los. É comum, ainda, que nos centros urbanos, estes alunos tenham realizado um sem-número de atividades cuja renda completava os ganhos da família: guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de crianças, entre outros (BRASIL, 2006).

Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais, auxiliar nos serviços caseiros. Muitas vezes, acompanhando os pais e irmãos mais velhos, é comum encontrar um grande número de crianças e jovens já mergulhados no trabalho. Nessas regiões, os horários, os períodos de colheita, de chuva e de seca marcam a vida cotidiana das pessoas e isto, aliado às grandes distâncias, configura condição bastante precária para a escolarização (BRASIL, 2006).

Se cada região de nosso país tem suas particularidades em relação às demais, todas as salas de jovens e adultos se unificam em torno deste fato: a grande maioria dos alunos são trabalhadores que chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho. É claro, que estas mesmas salas apresentam um número significativo de desempregados e de trabalhadores temporários ou informais.

Mas, sempre que pensamos em jovens e adultos temos que considerar que nossa atividade conta com mulheres e homens trabalhadores. Vale ressaltar, ainda, que em todas as regiões do país, o trabalho é apontado pelos alunos jovens e adultos tanto como motivo para terem deixado a escola, como razão para voltarem a ela.

Sem dúvida alguma, o tema TRABALHO tem um lugar especial na educação de adultos e deve importar ao trabalho dos professores e da escola. Entretanto, é preciso lembrar que o trabalho experimentado pelas alunas e alunos não passa nem de longe pelo trabalho como atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza e se aperfeiçoa. O trabalho que conhecem é na maior parte das vezes repetitivo, cansativo e pouco engrandecedor. Apesar de tudo, vale pensar, por exemplo, na quantidade de saberes que cada um destes alunos-trabalhadores possui em função das atividades que realizam ou realizaram. Saberes, certamente, não escolares, mas saberes. Saberes a partir dos quais novos conhecimentos

poderão ser construídos. Uma tarefa fundamental para o (a) professor (a) é conhecer que saberes e habilidades os alunos e alunas desenvolveram em função do seu trabalho (SOARES, 2014).

Muitos alunos dizem estar na escola para poder “arrumar um emprego”, “conseguir um trabalho melhor”, “crescer na profissão”. Sabemos que nos centros urbanos e no âmbito do trabalho formal a escolarização básica e, muitas vezes, a conclusão do ensino médio, são pré-requisitos para muitos empregos. Ao preencher uma ficha atestando a não escolaridade, muitas pessoas são excluídas de entrevistas ou da realização de seleção (BRASIL, 2006).

O mundo do trabalho caracteriza-se hoje pela diversidade de atividades e vínculos. Os alunos das classes de EJA, são muitas vezes, pessoas que administram sua sobrevivência econômica: fazem “bicos”, são autônomos, circulam por diferentes profissões como auxiliares ou ajudantes de pintura, construção, serviços domésticos, venda ambulante, entre outros. Possuir um certificado escolar ou profissionalizante não implica em garantia de trabalho, haja vista a quantidade de profissionais que formados numa área, atuam em outra (BRASIL, 2006).

Pode ser interessante pensar sobre as habilidades que a escola pode ajudar a desenvolver e que contribuam para uma atuação mais eficiente nesse universo diversificado e competitivo que é o do trabalho. Não queremos dizer com isto que a escola deve tomar para si a responsabilidade da preparação do trabalhador, nem deixar a responsabilidade da conquista de um “emprego melhor” nas mãos do (a) aluno (a). Como já sabemos, esta é uma responsabilidade social mais ampla e mais próxima das políticas governamentais e empresariais (SOARES, 2014).

O que queremos pensar é justamente nas formas da escola potencializar essa competência que os jovens e adultos já desenvolvem em sua vida cotidiana de administrar suas finanças e sua sobrevivência. Comunicar-se de forma competente com clareza, ordenação de ideias, argumentação; conhecer as diferentes formas de trabalho da nossa sociedade nos dias atuais, o trabalho formal e o informal, por exemplo; dominar os caminhos possíveis para a obtenção de empregos, a procura por agências, a preparação de currículos; ver na construção de uma pequena fábrica, na abertura de um comércio em sua região um possível canal de trabalho; conhecer, em sua região ou comunidade, os espaços gratuitos de formação técnica como cursos de eletricidade, pintura, computação, confecção e outros são saberes passíveis de serem aprendidos na escola. Ela funcionaria, assim, como espaço de conhecimentos ligados ao mundo do trabalho.

2.2.6 Estereótipos Presentes na Aprendizagem de Adultos

Permanece em muitos contextos sociais, ainda a ideia de que o adulto é um ser em decadência cognitiva, incapaz de aprender, com um declínio de inteligência, criatividade e de habilidades. Durante muito tempo a literatura científica assim nos fez acreditar.

Em um artigo, que embora diga respeito a uma série de investigações realizadas com adultos com base nos testes de inteligência, José Warleta (1995) traz à tona, a análise dos estereótipos sociais relacionados com a aprendizagem. As referências proporcionadas por este autor são bastante benéficas na construção de uma linha teórica, de forma a promover o entendimento de determinadas atitudes assumidas pelos adultos em contexto de educação e formação, ou até fora deste contexto.

Diz-nos o autor que:

- Tyler (1975) aponta para as características da idade adulta e descobre que os adultos aprendem mais pausadamente do que os jovens, sobretudo quando as atividades não dizem respeito a hábitos adquiridos; os adultos proporcionam um decréscimo de memória, sobretudo em assuntos difíceis; apresenta declínio em todas as atitudes mensuráveis a partir dos 30 anos, sendo mais agravante depois dos 50 anos; declinam as atitudes sensoriais e perceptivas, já as habilidades motoras mantêm-se alterando o método na realização de tarefas; não está comprovado que diminui a sua atitude para aprender, mas diminui o seu rendimento nas experiências de aprendizagem.
- Mucchielli (1972) refere-se a mentalidade dos adultos e revela que a curiosidade universal desaparece; a impressão das probabilidades infinitas é abolida; baixam a inteligência e ganham uma maior organização dos dados adquiridos; os rótulos sociais marcam a personalidade, formando-a e deformando-a; as motivações mudam; criam um mecanismo de defesa, uma resistência à mudança.
- Rubio (1980) menciona as regras e atitudes explanadas pelos adultos (sobretudo das camadas sociais mais populares), mencionando a existência de um sentimento de inferioridade frente à aprendizagem, uma competitividade, um crescente anonimato, certa passividade e paciência, rigidez dos rótulos feminino e masculino, acreditam que a sua capacidade de aprendizagem e cultural estagnaram.

Em boa medida, a visão de Rubio (1980), explica o porquê de tantos adultos serem reticentes quanto à aprendizagem. Estas visões estão muito enraizadas na percepção social da aprendizagem de adultos, onde estes estereótipos persistem, externa e internamente, nos

sujeitos pelo que pode acarretar a “estilos atribucionais debilitantes, uma motivação extrínseca e eventuais profecias de fracasso que se auto-realizam com consequência nefasta para a aprendizagem de adultos e idosos” (LIMA, 1997).

De maneira quase que generalizada, predomina o estereótipo cultural que menciona o declínio das capacidades cognitivas com o envelhecimento. Tal tipo de estereotipia aparece igualmente ligado à falsa percepção do envelhecimento, que o considera como a fase da vida na qual estamos sujeitos à desorientação e a perda da autonomia. Aliada a isto, permanece a ideia partilhada culturalmente, de que com o passar da idade as pessoas tornam-se mais rígidas e inflexíveis, conformistas, menos criativas e menos ativas (LIMA, 1997).

Para Lima, isto demonstra a existência de um padrão socialmente estabelecido que determine a infância e a juventude como a idade para aprender. Entretanto, o autor revela que os investigadores são unânimes ao considerar que, com o passar da idade pode constituir, simultaneamente, o atraso da capacidade cognitiva, bem como, o crescimento de outras capacidades da mesma natureza. E acrescenta que, em relação à memória, há a ideia de que grande parte dos idosos sofre de um dano acentuado de memória, que pode conduzi-los até a esquecer seus próprios nomes e/ou o lugar onde moram. Esta ideia enuncia juízos metalinguísticos, com crenças, convicções e interpretações que influenciam a motivação para a aprendizagem (LIMA, 1997).

Nesta mesma linha Capdevila (2002) chama atenção para as atuais pesquisas que colocam por terra a ideia que, a partir da fase do médio adulto, há uma degradação do sujeito «a Teoria do Deficit». Teoria que ampara que o adulto mostra maiores dificuldades para aprender do que a criança e o adolescente, e que a inteligência diminui conforme a idade avança.

Criam-se expectativas sociais negativas em relação à aprendizagem dos adultos, com base na Teoria do Deficit, que inspiram a uma carência de esforço, numa forma de autorrealização destes estereótipos; os indivíduos crescem com a perspectiva de que se vão tornar menos competentes.

Esta predisposição para se considerarem menos competentes, leva os adultos a um aumento da angústia e da falta de confiança, marcados por uma vulnerabilidade e dependência externa que pode acarretar a uma atrofia das aptidões, a uma autorrotulação (incompetente e incapaz), em resumo ao fracasso. O formato como isto ocorre pode até parecer uma causa biológica e legitimar a crença social do declínio da aprendizagem no adulto.

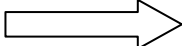
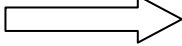
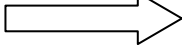
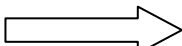
Licínio Lima (1997) faz referência a uma pesquisa que constatou serem os educadores de adultos a categoria profissional que mais mantém percepções negativas em relação à aprendizagem de adultos, o que é por demais inquietante, porque cabe ao educador assegurar a participação dos adultos na aprendizagem. “Cabe, na verdade, ao educador solicitar o empenhamento do adulto e do idoso na sua própria modernização. Esta tarefa de realização das potencialidades de cada sujeito toca mesmo num dos mais altos ideais do desenvolvimento humano” (Ibidem, p. 25).

Para Capdevila (2002, p.108), as análises apontadas por Catell (1971), vieram ajudar a mostrar as inexistências da Teoria do Deficit. Este pesquisador faz a diferenciação entre inteligência fluida e inteligência cristalizada. A inteligência fluida está pautada com o desenvolvimento fisiológico do sujeito e com os mecanismos do sistema nervoso. Já a inteligência cristalizada tem a ver com as aptidões desenvolvidas pela própria cultura associada à experiência. Esta diferenciação vem sendo admitida em diversos estudos, os quais mencionam e apontam que com o passar dos tempos, ocorre “um declive da inteligência fluida e um incremento da inteligência cristalizada”.

Parafraseando Capdevila (2002, p.109), estas conclusões foram, de certa maneira, ampliadas por Baltes e Schaine (1983) que após a análise de diversos testes, concluíram que existem quatro dimensões de inteligência: cristalizada (habilidade relacionada com a própria cultura), flexibilidade cognitiva (capacidade de mobilizar o pensamento de um enfoque a outro), visualização (organizar e processar materiais visuais) e flexibilidade visomotriz (coordenação de tarefas).

Este concluiu que:

Quadro 1 – As quatro dimensões da inteligência.

1. Inteligência Cristalizada		Aumenta com a idade
2. Flexibilidade Cognitiva		Mantém-se
3. Visualização		Aumenta com a idade
4. Flexibilidade Visomotriz		Declina

Fonte: Capdevila 2002, p.109

Então, existem ou não, dificuldades para os adultos aprenderem? Como se justifica o grande receio e desinteresse dos adultos pela aprendizagem? Poderíamos iniciar dizendo que de fato existem dificuldades na aprendizagem de adultos, como também há na aprendizagem de crianças e adolescentes. A diferença é que, quando se trata destes dois últimos grupos, a

preocupação amplia-se, porque estas duas faixas etárias estão inseridas no âmbito do ensino obrigatório, ou culturalmente estão na fase de aquisição do conhecimento. Enquanto que o adulto, ou procura um ensino de segunda oportunidade, ou é apenas mais um insistente.

As dificuldades presentes na aprendizagem de adultos dizem mais respeito a questões de ordem cultural, individual e social, do que propriamente de ordem fisiológica. Para Davies (1979, cit. por Gervilla, 1995, p. 207), as dificuldades de aprendizagem dos adultos podem ser agrupadas em cinco pontos fundamentais:

1. Os problemas de **motivação**: os estereótipos sociais instituem nos adultos um sentimento de inferioridade e estes se consideram menos dotados para a aprendizagem;
2. Problemas com a **mudança do conhecimento**: é difícil para o adulto reaprender conteúdos desfasados e substituí-los, porque não abre mão da experiência adquirida;
3. Problemas associados à **memória**: este autor considera que os adultos têm problemas de memória a longo prazo e com conteúdos complexos;
4. Problemas relacionados com a **resistência à mudança**: esta resistência tem origem no sentimento de inferioridade e de incerteza frente às situações de mudança e do relacionamento com os mais jovens;
5. **Adaptação** a um novo trabalho ou atividade: apesar de ter uma raiz cognitiva, influencia muito mais a atitude de base do próprio indivíduo. A incorporação destes estereótipos leva os sujeitos a um círculo vicioso, onde ocorre uma fraca participação em atividades de aprendizagem. Já o reforço destes estereótipos na cultura ocidental, legitima o desinteresse dos sujeitos pelo processo formativo.

2.2.7 A Motivação como Estratégia no Processo de Aprendizagem de Adultos

Como incentivar a participação ativa dos alunos durante o processo de aprendizagem? Mosquera (1977) recomenda sobre a importância de conhecer os interesses e dinâmica destes, advertindo para isso, sua faixa etária, ambiente cultural e tipos de personalidade, para somente depois elaborar um programa de aprendizagem mais eficaz que motive como consequência, algo pertinente com aquilo que é de importância do aprendiz em determinado momento.

Motivação origina-se da palavra latina *motivos* que expressa aquilo que movimenta, que faz andar. Porém, a palavra é empregada em diferentes contextos por estar inteiramente

pautada às causas ou motivos que produzem determinado comportamento, seja ele qual for (MAXIMIANO, 2008).

Ainda conceituando o termo, Mosquera (1977) diz tratar-se de um estado consciente de se sentir impulsionado, onde se traduzem os objetivos com a intenção de suavizar um desconforto causado pela necessidade do indivíduo. Para ele, não é plausível aprender sem um mínimo de motivação. Pode-se pensar que realmente o indivíduo arduamente se encontra livre de motivos, ao passo que quando satisfaz ou não uma necessidade, uma nova aparece, o que se torna um novo motivo para novamente buscar atingir aquele objetivo. Nessa dinâmica comportamental incide o histórico das ações desempenhadas pelo homem ao longo de sua aprendizagem.

Alguns exemplos de motivação nasceram dos estudos desempenhados nesse campo do conhecimento. Entre eles destacam-se as teorias de Murray, Maslow, Maclelland, Alderfer, Herzberg, Maximiano (2008), Brophy (1987), Burochovith & Bzuneck (2004), Nascimento (2007). Os pesquisadores citados colocam os conceitos de maneiras diferentes em termos de aplicação, porém em todas elas pode-se ressaltar a seriedade de reconhecer as necessidades dos indivíduos em apreender objetivos influenciados por desejos e interesses distintos. Sendo assim, no processo de aprendizagem a motivação exerce papel essencial, que não deve ser desprezado no exercício e aplicação de técnicas e ferramentas utilizadas pelo facilitador/instrutor e que sejam atrativas e instigantes para quem aprende.

Devido a dinâmica e complexidade envolvidas na questão motivação e da natureza diversa das necessidades das pessoas, sejam elas, fisiológicas, de autorrealização, estima, segurança, poder, relacionamento, crescimento, entre outros, e a forma de satisfazê-las. Nascimento (2007) cita em seus estudos que um aluno pode decidir explorar uma atividade de um Objeto de Aprendizagem (OA) pelo simples fato de ele se interessar pelo seu conteúdo, ou seja, de possuir uma motivação essencial, mas que para isso aconteça, esse OA precisa abordar situações problemas que provoquem o seu aprendizado.

2.2.8 Autoestima e Aprendizagem na Educação de Adultos

O conceito de autoestima tem melhor compreensão quando é conhecido, de início, o autoconceito e seus constituintes. O autoconceito decorre da avaliação que o sujeito faz de si mesmo e divide-se em autoconceito real (avaliação real de si mesmo) e avaliação ideal (como o indivíduo gostaria de ser).

O autoconceito tem seus constituintes que são: a autoimagem, que é o que o indivíduo pensa a respeito de si mesmo; a autoeficácia, que diz respeito a confiança do indivíduo na sua habilidade de realizações, de compreensão e a autoestima, relacionado à aprendizagem de jovens e adultos, que diz respeito ao que a pessoa sente diante de suas conclusões considerando a si mesmo.

“O sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa autoestima. Ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: gosto de ser assim ou não?.” (MOYSÉS, 2007, p. 18).

O autoconceito origina-se de fatores externos e internos que rodeiam o indivíduo. Os fatores internos são tudo aquilo que as influências externas plantam no seu interior, ou seja, são *internalizações* e, ao se juntarem com a bagagem trazida por esse, origina os mais diferentes resultados na construção da identidade do mesmo, ou seja, os efeitos negativos ou positivos são maiores na vida de algumas pessoas e menores na vida de outras. O que estas ouvem a seu respeito pode colaborar para a raiz do seu autoconceito, aliado às avaliações de ordem psicológica cognitiva, motor e física. Vygotsky (1996) ao internalizar avaliações negativas vindas do ambiente externo, o indivíduo passa a se permitir tal qual a avaliação negativa dita. Uma pessoa que cresce ouvindo que ela não presta, por exemplo, passa a pensar e a se mostrar para a sociedade como uma pessoa que realmente não presta.

As internalizações nascem nas relações grupais, onde o ser humano desvenda o mundo através da interação com o outro. Começa com a relação mãe/filho e se diferencia segundo as diversas fases da vida.

Para os psicólogos interacionistas, as particularidades de um indivíduo são estabelecidas a partir do nascimento, através da interação com o meio que o cerca. Por isso, o meio é o responsável pelo desenvolvimento moral e cultural do indivíduo. Segundo Vygotsky (1996) um interacionista, as experiências anteriores dos adultos intervêm no modo de agir da criança no seu ambiente, o que origina uma internalização das orientações transmitidas. A internalização dos conhecimentos obtidos faz com que a criança tenha suas funções psicológicas (percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar os problemas) transformadas e influencia seus conceitos sobre si mesmo e sobre o mundo, levando-a felicitar-se diante do sucesso e a ser rigorosa consigo mesma diante de seus fracassos.

Henri Wallon (1990), psicólogo francês, também visa a construção do indivíduo nas suas interações com o meio como contribuição para a educação. Para Wallon (1990), o indivíduo só se compreende diferenciado através das interações sociais. Quando recém-

nascido, não percebe tão diferenciação, por ainda não constituir contatos satisfatórios com seu meio.

A forma como o indivíduo se direciona aos outros que o rodeia é chamado por Pichon-Rivière, psiquiatra e psicanalista suíço, de expressão de *vínculo*. Segundo ele, é uma relação particular do indivíduo com o objeto: “Vínculo é uma estrutura dinâmica, acionada por motivações psicológicas, que acompanham o ser humano por toda a sua história, que pode ser revivida através da Transferência” (RIVIÈRE, 2008).

A Psicanálise aborda a relação entre o autoconceito mal estabelecido e a construção da subjetividade como algo não facilmente reversível. Exige um trabalho de maior sagacidade para se ter acesso às lembranças inconscientes que se propagam sobre a forma de insegurança, ansiedade e baixa autoestima.

Quando o sujeito internaliza traços de alguém valorizado, passa a se permitir como ele. Tal procedimento é designado pela Psicanálise de identificação, que é um dos processos que ajuda o indivíduo a vencer seus conflitos. Faz também, com que o sujeito identifique no outro, descrições negativas que não deseja para si nem para ninguém. É com o outro que um sujeito aprende tudo aquilo que ele quer e o que não quer nem para si nem para o próximo.

Um dos fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem é a autoestima, juntamente com satisfação, qualidade de vida, entre outros, pois é fruto de interação social que propicia o acesso à cultura através da troca de experiências, de informações, ou seja, o fortalecimento do vínculo procede em aprendizagem.

A autoestima é como o indivíduo se sente diante da avaliação que faz de si mesmo. Portanto, um constituinte afetivo do autoconceito. Refere-se ao modo do indivíduo interagir com o ambiente e consigo mesmo. É o responsável pela sua felicidade e pelos seus dramas. Quem gosta e confia em si mesmo tem boa autoestima. É se sentir capaz de enfrentar a vida com mais confiança e otimismo (RIVIÈRE, 2014). É ser mais criativo em tudo o que faz e sente encanto diante de suas concretizações. Tudo isso deve ser cultivado desde a infância, desejando e amando a criança desde a sua concepção e proporcionando-a, um ambiente afetivo e confiável (família, escola, amigos), pois os anseios contidos nesse ambiente farão com que os sentimentos do indivíduo apareçam, o que para Rivière (2014), tem uma importância decisiva para a boa interação do grupo social. Assim, a criança se tornará um adulto que se vê como digno de receber e dar amor para que não tenha problemas de relacionamentos, que reconhece seu valor e suas potencialidades. Logo, não se deixa abater pelas referências negativas externas. Amar é a peça-chave na construção da autoestima.

“Todas as pessoas almejam algo de bom. Provavelmente o sentido da felicidade, por ela ser subjetiva, seja particular e única para cada ser humano. Muitos fatores podem ser considerados como pilares para que alguém seja feliz, deve haver uma certa unanimidade em temas como saúde, escola, realização profissional, experiências afetivas e positivas. Uma das condições para se conseguir o bem-estar satisfatório consigo e com os outros é a autoestima.” (KROTH, 2009, p. 2).

A base para todos os relacionamentos denomina-se autoestima e para todas as situações da vida também. Envolve o relacionamento do indivíduo com Deus, consigo mesmo e com os outros. Quem se sente amado e protegido, tem autoestima e tem confiança em suas potencialidades, em suas habilidades; é saber que está pronto para os desafios da vida e que tem todo o direito de realizar seus sonhos e alcançar sua felicidade.

2.2.9 A Ludicidade como Necessidade Auxiliar ao Professor para a Aprendizagem do Jovem e Adulto

Buscar, analisar e propor práticas educativas diferenciadas e que condiz com a sociedade excludente que realmente vivemos é uma especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um desafio que realmente tem que ser pensado para a educação de adultos, propondo uma educação emancipadora e considerando também o ser humano em todas as suas dimensões.

Segundo Freire (1996), neste processo as atividades lúdicas representam um caminho para implementarmos uma pedagogia mais humana, fraterna e libertadora.

Buscar compreender como os jovens e adultos percebem a interação através das brincadeiras e jogos é um grande desafio, tanto para o docente quanto para o discente, pois não é tão fácil esta percepção, porque o jovem e adulto que está chegando à sala de aula após muitos anos de ausência ou até para os que nunca frequentaram a escola, imaginam um ensino tradicional, como por exemplo, repetições de lições e cópias no quadro negro, regras rígidas, uma aprendizagem sistematizada somente em repetições, ao contrário do que se presencia atualmente na maioria das escolas que recebem jovens e adultos. Neste processo onde se deseja um ensino aprendizagem emancipador, superando a educação tradicional, é que se calcula que as práticas lúdicas contribuam efetivamente na sala de aula na abrangência e enriquecimento da realidade de vida dos estudantes jovens e adultos.

Aulas neste estilo, ou seja, aulas com dinâmicas e jogos que envolvam a diversão e ao mesmo tempo o ensino aprendizagem, torne-se prazeroso, formando novas aprendizagens, novos conhecimentos; é o enfoque mais adequado para este público com tantas necessidades de motivação para permanecer na escola.

Neste sentido adverte-se, tem-se que respeitar os saberes dos estudantes, suas raízes, pois fazer imposição “a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos para a liberdade” (FREIRE, 2005, p. 27).

As práticas de ensino as quais possibilite a inclusão educacional de jovens e adultos, tem que ser um processo de ensino norteado por trabalhos educativos alicerçados com práticas que, por meio de atividades diferenciadas desenvolvam a permanência do aluno em sala de aula, permitindo o seu conhecimento em múltiplas dimensões e preparando-os para os desafios que com certeza a sociedade lhes ofereça.

Portanto, o lúdico é uma probabilidade para o jovem e adulto, de um novo olhar que não tiveram oportunidades educacionais anteriormente, ou seja, na idade certa, ou até mesmo nunca tiveram esta oportunidade, por nunca estudarem e hoje retornam a escola, tentando superar o tempo perdido, e, é neste contexto que passam a encontrar na escola um lugar prazeroso, descontraído, um ambiente de satisfação pessoal. É neste contexto que o ambiente educacional de Jovens e Adultos pode tornar-se um espaço de satisfação onde os educandos terão o privilégio de uma aprendizagem com práticas divertidas e dinamizadas, usufruindo de ocasiões prazerosas e ao mesmo tempo adquirindo conhecimento educacional agradável.

“A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.” (SANTOS, 1997, p. 12).

O grande desafio é rescindir com demarcação que limita a atividade educacional em repetições conteudistas. O educador tem que procurar propostas integrantes dos mais variados conteúdos e diferentes disciplinas, pois o grande desafio a ser enfrentado é na explicação de abordagens da realidade externa e interna à escola. E isto equivale ao educador práticas diferenciadas, selecionando atividades adequadas ao desempenho do educando, que em sua maioria são: agricultor, pedreiro, pintor, pescador, dona de casa, entre outros. Cabe ao educador a discussão do importante papel que cada estudante desempenha na sua comunidade, ao passo que, mesmo sendo atividades diferenciadas, sejam inseridas nos procedimentos e nas práticas educacionais escolares.

Como afirma Durante (1998, p. 24):

“Um adulto pode ser analfabeto, porque se diz marginalizado econômico e socialmente, mas em meio a leitura e escrita está inserido com uma presença forte e se lhe interessa ouvir leituras de jornais feitas por alfabetizados, se recebe cartas que outros lêem para ele e se dita cartas para outros escreverem (...), se pede alguém que

leia para você anúncios, avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é de forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.”

Então, como forma de interação, numa visão lúdica, a língua oral e escrita deve exteriorizar pensamentos para a assimilação de conhecimentos. Pode-se desse modo, através de montagens, jogos, brincadeiras e produções das atividades dos estudantes, designar um espaço educacional significativo e sólido. Além desta concepção, descrever os objetos poderá auxiliar os estudantes na ampliação de seus conhecimentos, desenvolvendo as dimensões sobre a ética, artística, estética, afetiva, entre outros.

O importante neste processo é que a leitura crítica proporciona ao estudante um novo conhecimento, distinguindo principalmente, as mudanças que se quer inserir na sociedade, ou seja, “concebe-se que a educação deve ser vista como um saber que seja instrumento de luta proporcionando a classe trabalhadora de forma consciente, um renascer enquanto homens e com eles uma nova visão educacional” (VALE, 2001, p. 46).

Ressalta-se que é necessária a valorização da realidade dos estudantes jovens e adultos para que aconteça o processo de ensino aprendizagem significativo. Isto deve ser feito com espontaneidade, pois cada um tem suas convicções e experiências vividas pautado em um conhecimento intrínseco, pois ninguém sabe tudo. Sendo assim, as práticas lúdicas, para além de atividades com brincadeiras, jogos, etc, envolve a sensibilidade e a descoberta, direcionando o estudante para a escrita e leitura, dando um sentido e desenvolvendo no sujeito sua capacidade plena.

Observando atentamente a prática educacional evidenciada por Brandão (1981), percebe-se o trabalho com desenhos, gravuras, imagens que estão sempre em contato com as formas lúdicas. Por meio de cartões com ilustrações, os estudantes terão noção das expressões que fazem parte do seu vocabulário, possibilitando assim aos educadores e educandos a criação de novas metodologias de ensino presentes no cotidiano do fazer pedagógico.

É importante desta forma, redirecionar através das práticas lúdicas o que será trabalhado na Educação de Jovens e Adultos, transformando costumes e condutas, tornando-a significativa com uma aprendizagem facilitada. Paralelo a este redirecionamento existem dois questionamentos de grande importância. Primeiro uma aprendizagem diferenciada, utilizando práticas lúdicas, visando um novo currículo para a EJA, sendo de extrema importância para a efetivação da edificação do conhecimento junto às experiências e a competência construtora dos estudantes. Em segundo lugar, verificando que atualmente a educação necessita ser direcionada juntamente com as inovações e aplicando as práticas lúdicas em benfeitoria para

todos, avalizando a integração na sociedade como indivíduos criticamente criativos, assim o estudante terá expressando sua efetividade com facilidade, emoções e até mesmo, interagir juntamente com os demais de forma crítica e consciente (BRANDÃO, 1981).

Desta forma é necessário rescindir com o tradicionalismo educacional que exclui, afasta, discrimina e versa com inferioridade e incompetência os jovens e adultos que são pessoas que também fazem parte de nossa sociedade e só precisam ser tratados com dignidade e valorizados como indivíduos que tem tradição e originalidade própria. Entretanto, quando se pensa em utilizar na sala de aula práticas lúdicas é necessário considerar que estes jovens e adultos têm suas características próprias e que devem ser acatadas. Não se pode ver esta modalidade somente como expansão do ensino regular ou com atividades meramente lúdicas, recreativas, que não terá um fazer pedagógico, utilizados somente para ilustrar novas práticas, criando um ambiente harmonioso entre educadores e educandos, somente como passatempo. Ao contrário, é através destas atividades com valor pedagógico, como jogos e brincadeiras, que os estudantes devem ser envolvidos para o trabalho coletivo, colocando este jovem e adulto no poder da indagação, transformação e dando oportunidade a estes indivíduos de expressar suas vontades (SANTOS, 1997).

Como enfatiza Haidt (2003, p.176), que além de tudo que já foi mencionado “o jogo tem um valor imensurável porque colabora para o desenvolvimento de costumes sociais como a solidariedade, obediência às regras, respeito mútuo, cooperação, senso de responsabilidade, iniciativa grupal e pessoal”.

Trabalhar com a ludicidade torna mais receptivo para os estudantes os conteúdos a serem trabalhados, demonstrando que o jovem e o adulto entendem o valor que os jogos e brincadeiras têm na sala de aula como um recurso pedagógico, favorecendo seu conhecimento e posteriormente sua aprendizagem. A prática lúdica ativa a mente do educando e instiga o aprendizado, porque os deixam mais relaxados e extrovertidos. É através dos jogos e brincadeiras de atividades educacionais mais descontraídas e atrativas que os educadores distinguem a possibilidade de instituir através destas práticas lúdicas um elo entre o que o estudante já sabe e aquilo que o educando ainda necessita conseguir. Conforme evidencia Freire (1996) a tarefa do educador é desafiar o estudante a pensar criticamente, partindo do seu mundo e não lhe impondo um mundo de outrem.

“Entendemos que o educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades (...) na construção do conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta pedagógica e para que ela seja concreta, crítica dialética, este educador deve ter competência técnica para fazê-la.” (SANTOS, 1997, p. 61).

Compreendendo esta concepção, será de extrema necessidade a formação continuada, pois com ela o educador torna-se mais apto a colocar em prática, metodologias diferenciadas para um ensino aprendizagem significativas. As práticas lúdicas são recepcionadas pelos estudantes como condição de pessoa humana que precisa de lazer que, por vezes, é excluído pela ausência de tempo e oportunidade. Mas, é sabido que somente a formação continuada não é suficiente para um ensino público de qualidade; é necessário a receptividade desta prática por todos no ambiente educacional. Estas exposições confirmam a necessidade de uma política constante e exclusiva para a Educação de Jovens e Adultos, que considere não somente a formação inicial, mas uma formação continuada dos educadores desta modalidade de ensino.

É neste processo que o educador precisa ostentar a confiança na capacidade de transformação que as práticas lúdicas podem ocasionar para o sistema educacional, e o brincar deve ser adotado como um potencializador da performance do educador, que reverencia a potencialidade de cada estudante, gostando e sabendo brincar, para que repasse estes sentimentos com respaldo para os educandos. É preciso repensar estas ações pedagógicas, prática lúdicas, para a promoção do exercício da cidadania e também entender que o espaço educacional constitui um espaço com trocas de experiências que podem ser aplicadas para instigar os estudantes, provocando dinamização na sala de aula (FREIRE, 1996).

Então, o desafio é utilizar as práticas lúdicas com responsabilidade e maturação, voltadas para as necessidades dos estudantes de EJA, ao invés do discurso para a concretização do ato de mudança, podendo dar-se, iniciando com a mudança postural de alguns educadores que ainda persistem em aulas tradicionais sem motivação, sendo um desafio que o sistema educacional necessita suplantar. Assim, é possível envolver os estudantes, amar e sentir-se integrados pelos colegas, reverenciando e dividindo suas vontades, suas dúvidas e anseios. Para Freire (1996, p. 80), “a alegria necessária à atividade educativa é a esperança. A esperança de que o educador e educando, ambos possam aprender ensinar, inquietar-nos, produzindo e juntos igualmente enfrentar aos obstáculos”.

CAPÍTULO III – A ANDRAGOGIA E SUAS ESPECIFICIDADES NA APRENDIZAGEM DE ADULTOS

3.1 Como Surgiu a Educação de Adultos: evolução histórica

Ainda que só recentemente a Educação de Adultos tenha sido objeto de pesquisa científica, é uma prática tão antiga quanto a história da raça humana. Com cerca de dois mil anos, a nossa herança cristã apresenta fartos exemplos de relacionamento educacional no livro sagrado, através dos patriarcas, sacerdotes e o próprio Jesus Cristo, que por excelência, foi o maior educador de adultos de todos os tempos. Mesmo com uma clientela tão mista de aprendizes – analfabetos e doutores, Ele continua com sua mensagem, transformando pessoas no mundo inteiro. Para provocar a reflexão e ação em seus seguidores, sempre usou parábolas a respeito dos princípios de seus ensinamentos. Constantemente, seus discípulos eram desafiados a formularem uma estruturação mental própria para terem acesso ao significado das suas mensagens. A amostra bíblica abaixo confirma este fato:

"Duro é este discurso, quem o pode ouvir?... Então perguntou Jesus aos doze: Porventura quereis também vós outros retirar-vos? Respondeu-lhe Simão Pedro: Senhor, para onde iremos? Tu tens as palavras de vida eterna; e nós temos crido e conhecido que tu és o Santo de Deus". João 6:60

Outros na antiguidade, como Confúcio e Lao Tse na China; Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga; Cícero, Evelid e Quintillian na antiga Roma, foram também exclusivos educadores de adultos. A percepção quanto à aprendizagem desses grandes pensadores era de que ela é um processo de ativa indagação, e não de passiva recepção de conteúdos transmitidos. Por isso desafiava o aprendiz para a indagação com suas técnicas educacionais.

Por sua vez, os gregos inventaram o que se chama de Diálogo de Sócrates, onde o líder, ou algum outro membro de grupo, proporciona seu pensamento e conhecimento para, a partir daí, os conduzidos buscarem recurso para um determinado contexto. Por outro lado, os romanos, foram mais confrontadores. Usavam desafios com os membros de um grupo para forçarem tomar posição em defesa própria.

A história explícita da Andragogia, apesar dos referenciais da antiguidade acima, tem suas raízes na Pedagogia, e por isso tem-se que resgatar um pouco da memória evolutiva.

Foi iniciada na Europa no começo do século VII, escolas para o ensino de crianças, cujo objetivo era - preparar jovens rapazes para uma ocupação religiosa - eram as conhecidas

Catedrais ou Escolas Monásticas. Nestas escolas os professores tinham como missão a doutrinação dos jovens na crença, fé e cerimoniais da igreja. Sobre a aprendizagem eles juntaram uma cadeia de pressupostos, ao que denominaram de "pedagogia"- a palavra, literalmente, significa "a arte e ciência de ensinar crianças" (A etimologia da palavra é grega: "paido", que significa criança, e "agogus" que significa educar). Foi mantido esse modelo de educação monástica, através dos tempos, até o século XX, porque não havia estudos aprofundados de sua inadequação para outras faixas etárias que não a infantil. Infelizmente este modelo de educação veio a ser a base organizacional de todo o nosso sistema educacional, incluindo o empresarial. Entretanto, concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto começaram a crescer nos Estados Unidos e na Europa, logo após a Primeira Guerra Mundial. Mais tarde, após duas décadas, essas concepções se desenvolveram e assumiram o formato de teoria de aprendizagem, com o suporte das ideias dos pensadores a seguir.

Eduard C. Lindeman (USA) foi um dos maiores contribuidores para a pesquisa da educação de adultos através do seu trabalho "The Meaning of Adult Education" publicado em 1926. Suas ideias eram fortemente influenciadas pela filosofia educacional de John Dewey:

1. "(...) a educação de adulto será através de situações e não de disciplinas. Na educação convencional é estabelecido do estudante ajustar-se ao currículo instituído; na educação de adulto o currículo é estabelecido em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. - situações essas que exigem adequações. O adulto começa nesse ponto. As disciplinas só devem ser inseridas quando necessárias. Textos e professores têm um papel auxiliar nesse tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz." (LINDMAN, 1962, p. 8-9).

2. "(...) a fonte de maior importância na educação de adulto é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação. Aprendizagem versa na substituição da experiência e conhecimento da pessoa. A psicologia nos ensina que, ainda que aprendemos o que fazemos, a pura educação manterá o fazer e o pensar juntos (...). A experiência é o livro vivo do aprendiz adulto." (Ibid., pp. 9-10).

3. "Ensino autoritário; exames que predeterminam o pensamento original; fórmulas pedagógicas rigorosas - tudo isto não tem espaço na educação de adulto (...). Adultos que desejam manter sua mente fresca e potente começam a aprender através do confronto das

situações pertinentes. Buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências, antes mesmo das fontes de textos e fatos secundários. São dirigidos a discussões pelos professores, os quais são, também, referenciais de saber e não oráculos. Isto tudo constitui uma nascente para a educação de adultos, o moderno questionamento para o significado da vida". (Ibid., pp.10-11).

4. "Uma das grandes distinções entre a educação de adultos e a educação convencional é encontrada no processo de aprendizagem em si mesmo. Nenhum outro, senão o humilde pode vir a ser um bom professor de adultos. Na classe do estudante adulto a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor. Ambos são partilhados par a par. De fato, em algumas das melhores classes de adultos é difícil de distinguir quem aprende mais: se o professor ou o estudante. Este caminho duplo reflete também na divisão de autoridade. Na educação convencional o aluno se adequa ao currículo oferecido, mas na educação de adulto, o aluno ajuda na formulação do currículo (...). Sob as condições democráticas, o domínio é do grupo. Isto não é uma lição fácil, mas enquanto não for estudada, a democracia não tem sucesso." (Ibid., pp.166).

Lindeman (1926) identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em base de pesquisas. Hoje eles fazem parte dos fundamentos da atual teoria de aprendizagem de adulto:

1. Adultos são motivados a aprender na medida em que reconhecem que suas necessidades e interesses serão atendidos. Por isto estes são os pontos mais adequados para se principiar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.

2. A direção de aprendizagem do adulto está centralizada na vida; por isto as unidades adequadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as condições de vida e não disciplinas.

3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto estudar; por isto, o centro do procedimento da educação do adulto é a análise das experiências.

4. Adultos têm uma intensa necessidade de serem autodirigidos; por isto, a função do professor é engajar-se no processo de recíproca investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes informações e depois avaliá-los.

5. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Outros estudos foram continuados por vários pesquisadores, entre os quais Edward L. Thorndike (The Adult Learning -1928/USA), Lawrence P. Jacks (Journal of Adult Education-1929/Inglaterra).

Até 1940, apesar de existir subsídios suficientes para a preparação de uma teoria acessível sobre a aprendizagem de adulto, esses subsídios estavam espalhados e necessitavam de uma união teórica. Esses princípios foram explicados, reelaborados e agrupados à uma explosão de conhecimentos originários de várias disciplinas das ciências humanas, entre 1940 e 1950. Por exemplo, A Psicoterapia foi uma das ciências que mais cooperou para a Andragogia. Isto porque os psicoterapeutas estão voltados fundamentalmente para a reeducação e em específico da população adulta.

Alguns dos nomes de destaque que fazem alusão nessa ciência e seus enfoques:

Apesar de não ter formulado uma teoria específica de aprendizagem, Sigmund Freud (1992), muito contribuiu com seus estudos sobre o "subconsciente e comportamento". Suas considerações sobre ansiedade, repressão, fixação, regressão, agressão, mecanismos de defesa, projeção e transferência (bloqueando ou motivando a aprendizagem) têm sido elemento de discussão na formulação da teoria de aprendizagem.

Com sua visão holística, Carl Jung (2005), forneceu um grande suporte para a Andragogia, ao inserir a noção da consciência humana possuir quatro desempenhos, ou quatro formas de retirar informações das experiências para a internalização da compreensão: sensação, pensamento, emoção e intuição.

Carl R. Rogers, talvez o psicoterapeuta mais peculiar na educação de adultos, ressalta que em geral, terapia é um processo de aprendizagem. Ele desenvolveu dezenove proposições para a teoria da personalidade e comportamento, baseado nos estudos da terapia do adulto. Com isto ele fez um paralelo entre ensino centrado no estudante e terapia centrada no cliente. Para Rogers não podemos ensinar diretamente outra pessoa; podemos, apenas, facilitar sua aprendizagem (Rogers, 1951, p.132). Uma pessoa aprende, significativamente, somente aquelas coisas que percebe estarem ligadas com a manutenção, ou ampliação da estrutura do seu eu (Ibid., pp.388-391).

Estes pesquisadores, dentre muitos outros, deram o suporte para o desenvolvimento da Andragogia como ciência da educação de adulto, que, a partir de 1949, foram integradas numa moldura, através das publicações de Harry Overstreet's The Mature Mind, e continuaram com as publicações de Malcolm Knowles Informal Adult Education, em 1950, Edmund Brunner's Overview of Research in Adult Education, 1954, J.R. Kidd's How Adults

Learn, 1959, J.R. Gibb's, Handbook of Adult Education in the U.S., 1960, e Harry L. Miller's Teaching and Learning in Adult Education, 1964.

3.2 O Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação de Adultos

Determinar claramente a identidade de um curso de EJA pressupõe um olhar diferenciado para seu público, acolhendo de fato seus conhecimentos já adquiridos, interesses e necessidades de aprendizagem. Pressupõe também a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999), é necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho e na vida social. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com apelo a formações permanentes, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

O ser humano realiza aprendizagens diversas durante toda a vida. O que o ser humano aprende está primeiramente ligado à sua sobrevivência e à da espécie, o que inclui tanto o desenvolvimento biológico como as conquistas culturais. Seu desenvolvimento é função do meio em que ele nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto (LIMA, 1997).

A colocação da autora apresenta dois aspectos importantes para a educação escolar dos jovens e adultos: a primeira é que a experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito, que se iniciou antes de sua entrada na instituição. A segunda, é que a escola não é um espaço que vem se somar aos outros nos quais o sujeito transita, os quais de uma forma ou de outra já imprimiram “certas marcas nas formas de atividade” desses sujeitos (PARREIRAS, 2000). Considerar estes aspectos é fundamental para o trabalho com o adulto não alfabetizado ou pouco escolarizado.

Desse modo, a experiência acumulada pelos jovens e adultos ao longo de sua vida, e trazida para a escola, irá influenciar na inserção do aluno no contexto escolar e terá um papel importante em seu processo de escolarização e aprendizagem. Independentemente da idade, a experiência anterior à entrada na escola é relevante para o desenvolvimento do educando.

A escola que atende à Educação de Jovens e Adultos precisa conhecer e levar em conta as particularidades dos alunos desta modalidade, para a partir daí desenvolver um

trabalho verdadeiramente significativo. É importante o profissional da EJA ter um breve conhecimento sobre o desenvolvimento humano, implica considerar algumas das contribuições da Psicologia Evolutiva, para a adequação do trabalho pedagógico em sala de aula.

Alguns aspectos do desenvolvimento humano são considerados importantes para a EJA: a diminuição da energia geral, no adulto, pode influir na sua capacidade e vontade de participar das ações educativas escolarizadas; a presença do cansaço, fruto da atividade diária do trabalho, se apresenta como um obstáculo à maior dedicação às atividades de ensino. A perda da acuidade visual é outro fator preocupante nas atividades de leitura e de escrita em idade cronológica mais avançada. Nestes casos faz-se necessário a observação da iluminação do ambiente, além da indicação, pelo professor, de textos curtos que não forcem a visão durante muito tempo (GIUBILEI, 1993). O mesmo sugere ainda, que os professores da EJA escolham tipos de letras cada vez maiores, além do contraste de cores.

No que diz respeito aos processos cognitivos básicos, tais como a atenção, investigações tem mostrado que as pessoas mais velhas se distraem mais, podem ser afetadas pela presença de informações irrelevantes e apresentam lentidão para mudar seu foco de atenção, de um estímulo para outro (PALÁCIOS, 1995). Quanto a esta dificuldade cabe aos programas de EJA se aterem na preocupação da montagem das salas de aula, que devem ser afastadas de ambientes muito barulhentos; distribuir as carteiras distantes das janelas, já que esta pode desviar a atenção do aluno para algum acontecimento exterior, e propiciar ao professor recursos didáticos que prendam a atenção do aluno adulto, como vídeos, jogos, etc. (PARREIRAS, 2000).

Segundo Palácios (1995), a memória dos adultos mais idosos de um modo geral conserva boas capacidades, tanto em curto prazo, como nas relacionadas com a memória em longo prazo. Porém, adultos mais velhos defrontam-se com algumas limitações relacionadas, em grande parte, com a agilidade e flexibilidade no manejo de informações, que podem estar relacionadas ao fato de serem menos rápidos e flexíveis na utilização de estratégias adequadas ao processo de memorização.

É importante o professor perceber, em sala de aula, estas deficiências para melhor dosar o tempo e o espaço para uma determinada atividade de ensino. Uma mesma atividade pode exigir um tempo maior de execução, quando trabalhamos com adultos numa faixa de idade superior. Deve-se lembrar de que uma aula muito discursiva aumenta o cansaço, alternando sempre atividades práticas e o discurso.

É importante também o professor estar atento às questões ligadas a autoestima, avaliar constantemente os progressos de seus alunos, suas carências, ajudando-os a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza. Ter plena consciência de que ele é um ser que gera, transmite e transforma o seu meio. Segundo Naufal (1989), o professor que “se propõe a despertar a vida no aluno (...) mostrando o caminho das pedras para evitar que ele caia na areia movediça”, estará realizando um trabalho extremamente significativo para o aluno jovem e adulto.

O professor não é mais aquele que possui todo o saber organizado, pronto para ser transmitido, mas aquele que sabe que precisa atualizar seus conhecimentos e se atualizar como pessoa. Modernamente, não existem distâncias marcantes entre professores e alunos; a informação leva tudo a todos; há uma diferença de graus, mas não de natureza, conseqüentemente, o que se sabe hoje, talvez não possa ser ensinado amanhã, sem algum acréscimo ou modificação; daí a importância da formação continuada como uma forma constante de renovar conhecimentos, oportunizando um aprender através do “fazer”, da integração entre teoria e prática. Segundo Freire (1995) “a prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se”.

Outro aspecto importante para a EJA segundo Palácios (1995, p. 19), é ter consciência de que “os processos de desenvolvimento estão relacionados a três grandes fatores: etapa da vida, circunstâncias culturais, históricas e sociais de sua existência e experiências particulares de cada um, não generalizáveis para outras pessoas”.

Considerar estes aspectos é fundamental para o trabalho com o adulto não alfabetizado ou pouco escolarizado. Suas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento psicológico. Como explicita Palácios (1995), só no final dos anos 1970, os estudiosos ampliaram a compreensão do processo de desenvolvimento para além da adolescência, considerando a idade adulta e a velhice, fases que comportam mudanças no processo de desenvolvimento psicológico.

Um dos grandes problemas que também podemos citar em relação à aprendizagem do aluno da EJA é a evasão. Embora as causas da não permanência na escola sejam múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais. A falta de acolhimento pode ser originada, muitas vezes, pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser

atendida, com a consequente diferenciação na demanda. Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda peculiar, com características específicas, pois muitas vezes estão inseridos no mundo do trabalho e suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais às de uma criança. É preciso que o professor esteja atento para não encarar especificidades como algo negativo, mas atendê-las e respeitá-las, a fim de que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar.

Acolhimento não pode ser interpretado como sinônimo de “maternagem”, num sentido semelhante ao usado pelos professores na educação infantil. Mais que “pegar no colo”, na EJA o acolhimento requer compromisso político com a educação, manifestado com várias medidas concretas (DUARTE, 1998).

Outro fator importante, que muitas vezes também, intervém nos resultados com os jovens e adultos, é a formação do professor (RIBEIRO, 1998).

O objetivo maior dos cursos de licenciatura deveria ser o de levar o aluno a conhecer o que acontece nas Escolas, nos quais seus futuros professores exercerão sua ação profissional. O domínio seguro do conteúdo da Ciência, que identifica o curso que realizam, deveria ser a questão mais importante de sua formação docente, considerando as necessidades com que um professor se defrontará, num grupo de alunos de escola fundamental ou alfabetização de jovens e adultos, relata RIBEIRO (1998).

A preparação do professor para o ensino da competência também é fator importante, pois de suas ações e orientações é que vai depender a eficácia de qualquer abordagem metodológica.

Além de tudo isso, é necessário bons salários aos professores, condições físicas nas escolas, materiais didáticos disponíveis, coordenação política e administrativa presente, e muito especialmente, proposta metodológica condizente com as especificidades dos alunos.

É importante considerarmos todas as deficiências que o professor traz de seu curso de formação, em termos de adequação à escola, ao tipo de ensino, à natureza dos alunos e a precariedade dos recursos que a escola pode proporcionar. Tudo isso poderá resultar num ensino de má qualidade. Portanto, enfatiza-se a necessidade de novas concepções sobre o processo de formações docente: a formação a partir de uma reflexão do professor sobre sua prática na EJA e suas especificidades (NÓVOA, 2005).

3.3 Aprendizagem de Adultos

De acordo com Cavalcanti e Gayo (2005), existem diferenças expressivas entre crianças e adultos, e essas diferenças também necessitam ser levadas em consideração no contexto da aprendizagem. Na infância e na adolescência, é comum que o aluno exponha maior grau de dependência, pouca experiência acumulada, e vivencie pressão social pelo desenvolvimento biológico e psicológico. Nessa primeira fase, busca-se a aprendizagem centrada no conteúdo em si, vinculado a uma aplicação futura e incerta dos conhecimentos adquiridos naquele momento.

Por outro lado, o aprendiz adulto desenvolve papéis sociais complexos, aplica o que aprende na sua realidade imediatamente e tem sua aprendizagem centrada na resolução de problemas. Assim, o aluno adulto se desprende da obrigação de domínio por terceiros em seu processo de aprendizagem, pois já expandiu sua capacidade de autodireção, assim como, trás consigo experiências vivenciadas anteriormente. Compreendendo que essas diferenças geram implicações no processo de aprendizagem, Knowles (1975) desenvolveu estudos que embasam uma diferenciação conceitual entre a pedagogia e andragogia.

Partindo do pressuposto que a andragogia é a abordagem mais adequada no procedimento de educação de adultos, esta seção objetiva-se em discutir a aprendizagem de adultos com base na abordagem andragógica, descrever o aprendiz adulto e apresentar o modelo andragógico desenvolvido por Knowles, Holton e Swanson (2011).

A andragogia busca auxiliar e compreender o processo de aprendizagem dos adultos (FERRAZ; LIMA; SILVA, 2004; KNOWLES, 1975). Refere-se a uma teoria cuja aprendizagem é centrada no aluno. Knowles (1980, p. 43), criador do termo, define a andragogia como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprenderem”.

Considerando que os adultos que já estão inseridos possuem necessidades individuais a serem alcançadas por meio do aprendizado, a andragogia fundamenta-se em elementos como desenvolvimento da reflexão crítica, a aprendizagem por meio das experiências e melhoria do ambiente de aprendizagem para facilitar a aquisição de conhecimentos e troca de experiências (FREIRE, 1987).

Dentre as ciências que mais contribuíram para a construção da abordagem andragógica, destaca-se a psicoterapia. Os estudiosos dessa área voltavam-se fundamentalmente para o processo de reeducação, principalmente dos aprendizes adultos. Os principais pesquisadores que se sobressaíram nesse campo de estudo, dando suporte para o

desenvolvimento da andragogia, são Sigmund Freud, Carl Jung, Abraham Maslow e Carl Rogers. Embora não tenham desenvolvido uma teoria específica sobre aprendizagem de adultos, esses psicoterapeutas colaboraram expressivamente com seus estudos ao tratar de aspectos cognitivos que podem dificultar ou motivar a aprendizagem de um indivíduo. Tais pesquisadores são referenciados como autores propulsores do desenvolvimento da andragogia enquanto ciência de aprendizagem de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Outro autor em ênfase na área de educação de adultos é Jack Mezirow, que focou o estudo da influência das experiências vivenciadas no procedimento de aprendizagem do adulto. Conforme Mezirow (1991), as pessoas vão aperfeiçoando seu aprendizado à medida que vão adquirindo experiência e, assim, a aprendizagem é baseada na interpretação e exibição das experiências vivenciadas pelo indivíduo e que são determinantes para as suas ações, suas expectativas, seu bem-estar e seu desempenho. No entanto, Dewey (1973) já considerava o aspecto experiencial em seus estudos ao ressaltar que os indivíduos vivem, experimentam e aprendem concomitantemente.

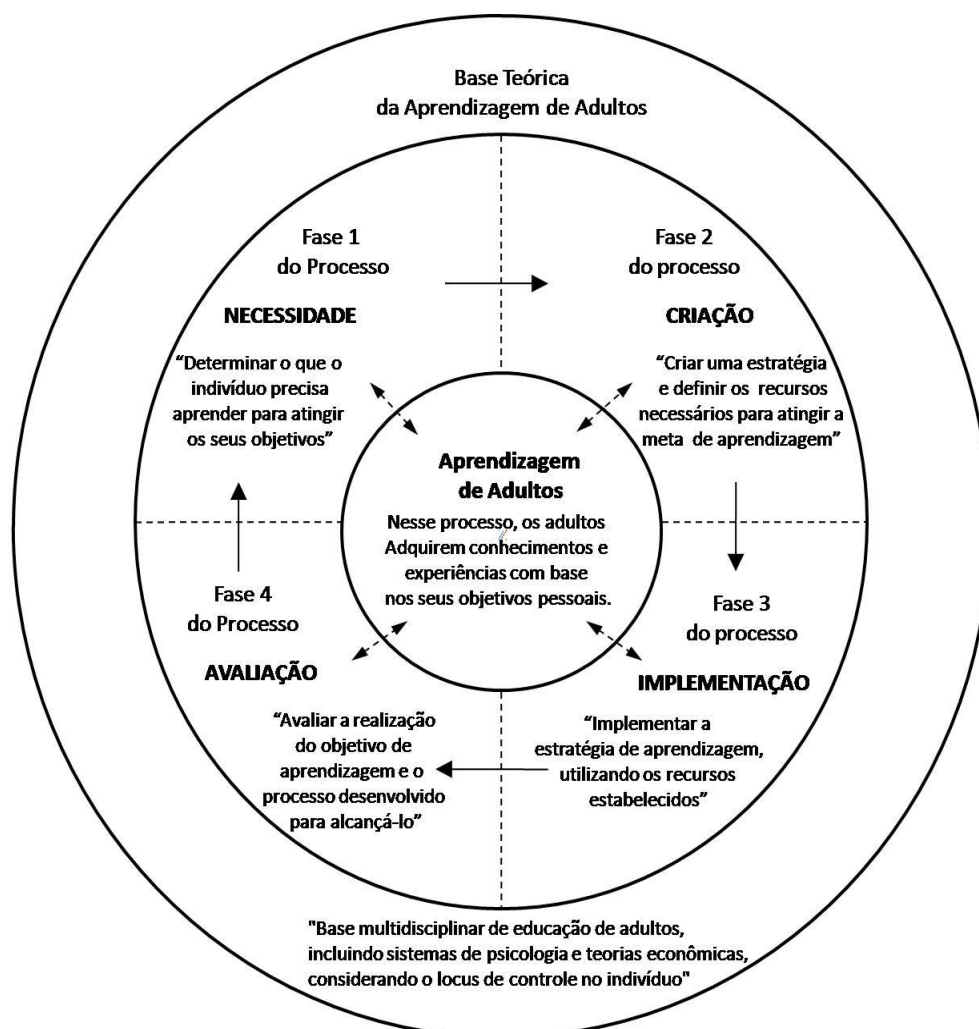
Na educação de adultos, aliada a seriedade das experiências está a importância de características de autodirecionamento. Entende-se por autodirecionamento o processo em que o próprio aprendiz é quem despende esforços para localizar os recursos necessários para a sua aprendizagem, adquirindo um papel ativo nas experiências que possam colaborar para o seu crescimento, assim como no diagnóstico e na avaliação da construção desse processo (CRANTON, 2006; BROOKFIELD, 1986).

A andragogia parte da hipótese que, quando o indivíduo amadurece, a sua capacidade e necessidade de se autodirigir aumenta, bem como a necessidade de usar sua experiência no aprendizado, de identificar sua prontidão para aprender e de organizar seu aprendizado de acordo com as situações reais do dia a dia (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Sendo assim, a aprendizagem pode ser concretizada a partir do desenvolvimento de uma idealização que auxilie na estruturação do procedimento de aprendizagem, em que o aluno é considerado como parte integrante e essencial do processo, ou seja, um agente ativo no seu processo de conhecimento. Baseando-se na premissa de que os aprendizes adultos controlam a sua própria aprendizagem e que a educação de adultos define-se como um processo no qual os adultos adquirem conhecimentos e experiências, Knowles, Holton e Swanson (2011) desenvolveram um *framework* (figura 2) que compõe o processo de planejamento de educação de adultos em quatro fases: necessidade, criação, implementação e avaliação.

No processo de planejamento de educação de adultos, os aprendizes aprendem a necessidade da aprendizagem para obter seus objetivos, criam uma estratégia e identificam os recursos necessários para alcançar a aprendizagem, programam a estratégia e empregam os recursos previamente instituídos e, por fim, avaliam o processo, verificando se a meta de aprendizagem foi cumprida. Estas quatro fases servem como categorias de análise para descrever o que é necessário aos alunos para controlarem seu próprio processo de aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Figura 2 - Processo de planejamento de educação de adultos



Fonte: Knolwes, Holton e Swanson (2011, p. 173). Tradução própria.

A primeira fase envolve a deliberação da necessidade da aprendizagem e está associada ao *lôcus de controle*, que pode ser analisado de acordo com o tipo de aprendizagem que está sendo desenvolvida. Entende-se por *lôcus de controle*, a atribuição da causa ou do controle dos eventos a fatores internos ou externos, ou seja, se o controle é realizado pelo

próprio indivíduo ou por terceiros (SPECTOR, 1982). Dentre as razões assinaladas pelos adultos no processo de aprendizagem por conta própria, destaca-se a necessidade de assumir o controle desse processo.

A segunda fase, a criação de uma tática de aprendizagem, incluindo a deliberação dos recursos que serão utilizados, é algo possível na educação de adultos, uma vez que os aprendizes têm conhecimento de suas metas e do que devem fazer para obtê-las. Sob a perspectiva da aprendizagem autodirecionada, essa fase resulta em alta motivação e satisfação no aprendiz (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Nas fases de criação e implementação da estratégia, autores como Brookfield (1986) acreditam que o controle compartilhado seja mais adequado do que o domínio realizado apenas por parte do aluno. Sobre este ponto, a autora baseia-se no contexto de que o controle compartilhado vai dar abertura para que os alunos participem do processo de criação, proporcionando motivação e satisfação. Entretanto, os educadores, na figura de profissionais, também colaboram com seus conhecimentos e experiências.

A última fase, a avaliação dos resultados do processo de aprendizagem realizada pelo próprio aluno, desenvolve a sua capacidade de reflexão e permite a integração de conhecimentos e experiências vivenciadas. Em contrapartida, as informações advindas dos processos de autoavaliação podem não ser confiáveis e válidas, considerando a possibilidade dessas avaliações revelarem falsas conclusões. Nesse sentido, alguns autores afirmam que, mesmo se tratando de educação de adultos, é necessária a presença de mentores na fase de avaliação (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). A seguir, serão realizadas algumas considerações sobre o que caracteriza o aprendiz adulto, assim como será apresentado o modelo andragógico e os seus princípios.

3.4 Quem é o Aprendiz Adulto

Quando o termo andragogia foi utilizado pela primeira vez, no ano de 1831, pelo educador europeu Alexander Kapp, baseando-se na teoria de educação sugerida por Platão, os aprendizes eram diferenciados como crianças e adultos pelo turno em que esses estudavam, ou seja, os alunos que estudavam durante o dia eram considerados crianças, assim, recomendava-se a abordagem pedagógica, e os alunos do turno da noite eram tratados como adultos, desenvolvendo a necessidade de uma abordagem diferenciada no processo de aprendizagem (CAVACANTI; GAYO, 2005; LEDO; OLIVA, 2003).

Anos depois, rotular os aprendizes enquanto crianças ou adultos, de acordo com o turno em que a educação e aprendizagem é desenvolvida, foi perdendo o sentido, fazendo surgir o seguinte questionamento: O que caracteriza um indivíduo como adulto? Como saber se o aprendiz está apto a receber em seu processo de aprendizagem uma abordagem andragógica?

De modo geral, considera-se como adulto o indivíduo que tem maturação suficiente para assumir a responsabilidade de seus atos perante a sociedade. Entretanto, como a maturidade humana apresenta uma complexidade na definição de seus limites, o conceito de adulto pode sofrer variações de uma cultura para outra.

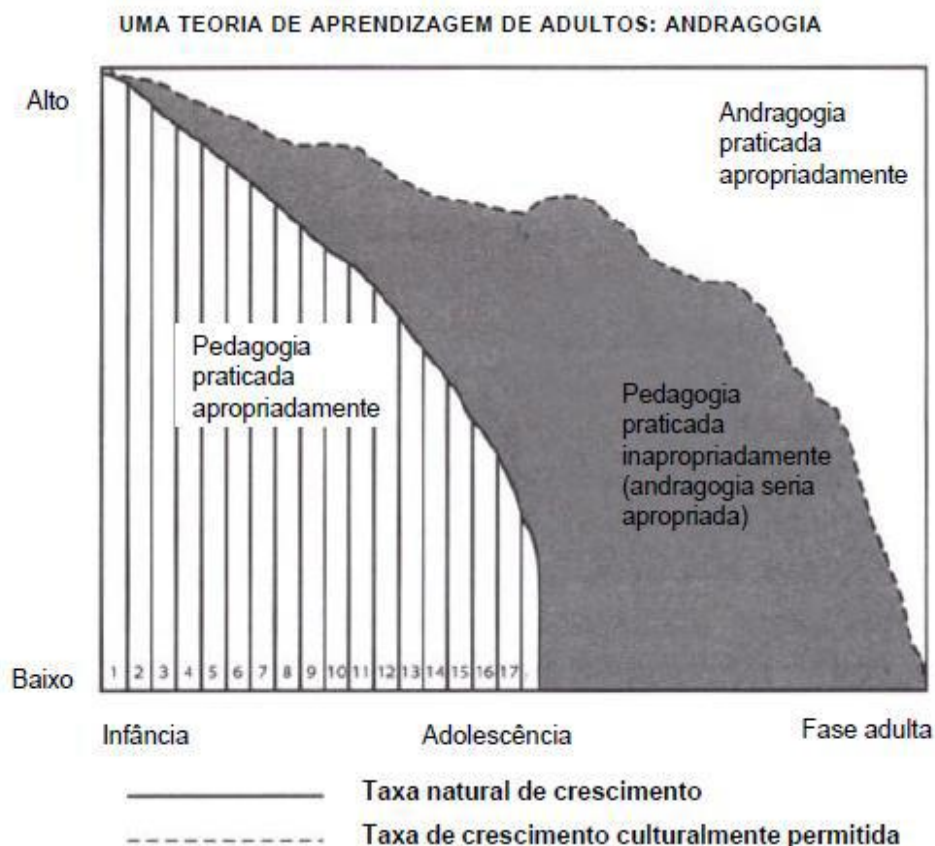
Buscando descrever o que é ser adulto, Knowles, Holton e Swanson (2011) afirmam que existem no mínimo quatro aspectos que o caracterizam como tal. Conforme os autores, um conceito mais abrangente e objetivo para o adulto necessita de contribuições de quatro áreas distintas do conhecimento: biologia, sociologia, psicologia e ciências jurídicas.

O adulto, em uma concepção biológica, é um indivíduo que alcançou a idade de reprodução. Sendo assim, um ser humano atinge a fase adulta no início da adolescência. Considerando a esfera jurídica, o indivíduo chega a fase adulta ao atingir a idade que, conforme as leis em vigor, o permite votar, casar sem prévia autorização dos pais, dirigir veículos, entre outros. Assim, sob esta concepção, pode-se dizer que o indivíduo torna-se adulto ao atingir a maior idade legal, ou seja, aos dezoito anos. Por outro lado, na concepção sociológica, a vida adulta está associada ao desempenho de alguns papéis sociais, ou seja, o adulto é aquele que trabalha em horário integral, que possui um cônjuge, que já se tornou pai ou mãe.

Na esfera da Psicologia, adulto é aquele que chegou a uma independência psíquica, que possui um autoconceito de ser responsável pela própria vida e de ser autodirecionado. No âmbito da andragogia, esses dois últimos conceitos são essenciais. Ambos começam a se desenvolver já no início da adolescência e crescem à medida que os indivíduos passam a frequentar a escola, que assumem responsabilidades, que passam a vivenciar experiências profissionais.

Nesse sentido, de acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), o grau de dependência de um indivíduo varia de acordo com o seu desenvolvimento cronológico, conforme ilustra a figura 4. Na medida em que o indivíduo amadurece cronologicamente, o seu grau de dependência diminui, o que resulta em uma maior necessidade de desenvolver o autodirecionamento.

Figura 3 – Uma Teoria de Aprendizagem de Adultos: Andragogia



Fonte: Knowles, Holton e Swanson (2011, p. 61).

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), ao atingirem essa fase, a aprendizagem torna-se mais significativa quando os alunos compreendem o motivo da precisão daquele aprendizado e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem. Há a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem com enfoque nas experiências vivenciadas pelo próprio aprendiz, há observância da necessidade de saber do indivíduo e a sua situação de vida, há a consciência de que o aprendizado se aplica às situações da vida real, ou seja, eles conseguem perceber que podem aprender um novo conteúdo, que a aprendizagem desse novo conteúdo ajudará a resolver problema e que são importantes na sua vida. Assim, a abordagem que se apresenta mais apropriada a ser utilizada no processo de aprendizagem de adultos é a andragógica.

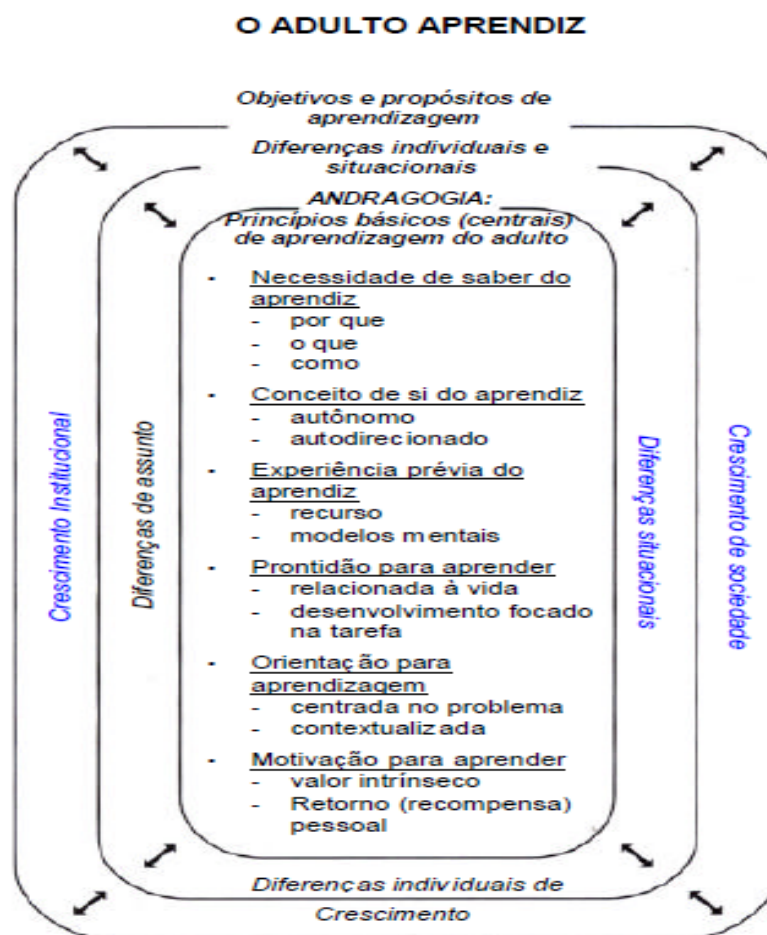
A seguir será apresentado o modelo andragógico elaborado por Knowles, Holton e Swanson (2011), enfatizando-se os princípios que sustentam essa abordagem.

3.5 A Aprendizagem e o Modelo Andragógico

Levando em consideração que a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo de aprendizagem (Rogers, 1969), o modelo andragógico proposto por Knowles, Holton e Swanson (2011) pode ser visualizado como uma adequação necessária na educação para atender ao novo contexto da sociedade contemporânea.

O modelo da andragogia na prática desenvolvida por Knowles, Holton e Swanson (2011), consiste em três dimensões: (a) objetivos e propósitos para o aprendizado, que podem incidir no crescimento individual, institucional ou social; (b) as diferenças individuais e situacionais, considerando as particularidades contextuais no momento da escolha da estratégia de aprendizagem (c) e os princípios andragógicos, que compreendem a necessidade de saber do aprendiz, o autoconceito do aprendiz (aprendizagem autodirecionada), a experiência prévia, a prontidão para aprender, a orientação para a aprendizagem, e a motivação para aprender, conforme demonstra a figura 4.

Figura 4 - Andragogia na Prática.



Fonte: Knowles, Horton e Swanson (2011, p. 147).

Será dada ênfase nos seis princípios andragógicos, apresentados no modelo de Knowles, Holton e Swanson (2011).

3.5.1 A Necessidade de Conhecer: O quê? Por quê? Como aprender?

No primeiro princípio referente à necessidade de saber do aprendiz, Knowles, Holton e Swanson (2011), destacam que os adultos necessitam compreender o motivo da precisão daquele aprendizado antes de iniciarem de fato a aprender. Para Carl Rogers (1969), a aprendizagem é significativa quando o aluno percebe a relevância do que será aprendido.

Demonstra-se, ainda, que quando a decisão por aprender algo parte do próprio indivíduo, há um investimento maior de esforço, tanto nos benefícios da aprendizagem como nas consequências negativas da não aprendizagem. Logo, o facilitador da aprendizagem de adultos tem como atividade primária ajudar os aprendizes a se conscientizarem da necessidade de aprender. Nesse sentido, a necessidade de saber compreende três dimensões: a compreensão de como a aprendizagem será conduzida, o que será aprendido e porque o aprendizado é importante. Assim, faz-se necessário conhecer as perspectivas e desejos dos adultos, bem como o que proporciona maior comprometimento nesses aprendizes; demonstrar com antecedência o que será abordado, os resultados esperados e a liberdade de escolha em fazer ou não o curso, gerando assim maior comprometimento e satisfação na aprendizagem; e demonstrar as vantagens do aprendizado para a vida pessoal ou profissional do aprendiz (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

3.5.2 Autonomia e Autodirecionamento

O segundo princípio da andragogia refere-se ao autoconceito do aprendiz quanto à responsabilidade de suas ações e decisões. Conforme Knowles, Holton e Swanson (2011), quando o aprendiz desenvolve esse autoconceito, ele vai perdendo a necessidade de reconhecimento por terceiros, e se mostra resistente a situações de imposição. A autoaprendizagem é uma maneira de aprender em que o aluno, por meio de iniciativa própria, responsabiliza-se pela sua aprendizagem, ao invés de esperar que terceiros determinem o que e como ele irá aprender (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; JAMESGORNDON; BAL, 2003).

Há duas concepções de aprendizagem autodirigida predominantes na literatura: uma referente à autoaprendizagem, que considera a capacidade dos alunos assumirem o controle do seu processo de aprendizagem de modo independente, e outra que se refere à autonomia pessoal, que consiste na autodidática do aprendiz em exercer o controle dos objetivos e propósitos de aprendizagem (KNOWLES; HORTON; SWANSON, 2011). Estudos sobre aprendizagem de adultos mostram que o adulto pode e se engaja em aprendizagem autodirecionada. Em contrapartida, não se sabe se aprendizagem autodirecionada é uma característica do aprendiz adulto ou se é uma maneira dos educadores de adultos ajudarem esses aprendizes a se tornarem autodirecionados.

É importante destacar que a opção por um curso com instrução tradicional não caracteriza o aprendiz como um indivíduo sem autonomia, assim como a preferência por um autodesenvolvimento não o caracteriza como um aprendiz autônomo. Ao tratar de autonomia, Knowles, Holton e Swanson (2011) destacam que existem quatros estágios de autonomia do aprendiz, conforme demonstra o quadro 2, cujo aluno pode passar por diferentes estágios, dependendo da situação de aprendizagem que ele esteja vivenciando, cabendo ao professor fazer os devidos ajustes em cada situação de aprendizagem de forma a considerar todos os estágios, até que o aprendiz se torne autodirecionado.

Para Chene (1983), aprendizes autônomos são aqueles indivíduos independentes, com capacidade de fazer suas próprias escolhas, e com capacidade de articular as normas e limites de uma atividade de aprendizagem. Além desses elementos, consideram-se ainda como atributos de um aprendiz autônomo a confiança, o compromisso, o sentido de autodirecionamento e a reflexão crítica (CANDY, 1987; BROOKFIELD, 1986; MEZIROW, 1985).

Quadro 2 - Estágios do crescimento na autonomia do aprendiz.

Estágio	Estudante	Professor	Exemplos
Estágio I	Dependente	Autoridade, treinador	Ensinando com feedback, imediato, repetição. Aula informacional. Superando deficiências e resistências.
Estágio II	Interessado	Motivador, guia	Inspirando aulas com discussões mais dirigidas. Estabelecimento de metas e estratégias de aprendizagem.
Estágio III	Envolvido	Facilitador	Discussão facilitada pelo professor que participa de forma igual. Seminário. Projetos em grupo.
Estágio IV	Autodirecionado	Consultor, delegador	Residente/Estagiário de nível alto, dissertação, trabalho individual ou estudo em grupo autodirecionado.

Fonte: Knowles, Holton e Swanson (2011, p. 185).

Candy (1991) destaca que a autonomia do aprendiz depende do contexto: em certas situações de aprendizagem o indivíduo consegue ser autônomo, e em outras não. Conforme Grow (1991) a aprendizagem autodirecionada é situacional e o professor precisa se adequar ao estilo de aprendizagem do aluno. É importante destacar que a razão de um aluno estar em um determinado estágio pode se justificar pelas suas habilidades de autoaprendizagem, pela sua autonomia pessoal, ou pela combinação de ambos. A compreensão das diferenças individuais dos aprendizes ajuda a tornar a andragogia mais eficaz na prática (GROW, 1991).

3.5.3 A Experiência do Aprendiz no Processo de Aprendizagem

O terceiro princípio andragógico envolve o papel das experiências do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, considera-se que devido os adultos terem vivenciado um número maior e diversificado de experiências (Merriam; Caffarella; Baumgartner, 2006; Kolb, 1984) mencionam que a educação de adultos deve utilizar estratégias de ensino e aprendizagem com um enfoque na individualização, ou seja, em que o próprio aprendiz é um recurso de aprendizagem, sendo necessário utilizar procedimentos como discussões de grupo, exercício de simulação, atividades que envolvam resolução de problemas, estudos de casos, entre outras que explorem a própria experiência do aprendiz.

As experiências do adulto provocam impacto na sua aprendizagem, uma vez que, criam uma diversidade de diferenças individuais, fornecem um rico recurso para a aprendizagem, originam conceitos prévios que tanto podem inibir como facilitar uma nova aprendizagem, e fornecem uma base para a autoidentidade do adulto. Merriam, Caffarella e Baumgartner (2006) observam que as pessoas carregam um conjunto de esquemas que refletem as suas experiências, denominado por Kolb (1984) como os “reservatórios de experiências” ou “loja de lembranças na mente”, sendo esse a base para assimilar novas informações. De acordo com Kolb (1984), quando o reservatório de experiências do aprendiz é insuficiente para solucionar seus problemas diários, ele desenvolve uma necessidade de aprender para que possa, em seguida, colocar esse novo aprendizado em prática.

É importante observar que essa bagagem experiencial pode contribuir para a efetividade da aprendizagem, mas também pode se refletir de modo negativo, caso o adulto desenvolva hábitos mentais ou predisposições que o tornem resistente a novos modelos e abordagens (SCHÖN, 1987; ARGYRIS, 1982). Ao perceber esse conflito, é responsabilidade do educador desenvolver maneiras que ajudem esse aprendiz a reavaliar sua postura, assim

como auxiliá-lo para a aceitabilidade de novas abordagens (KNOWLES; HORTON; SWANSON, 2011). Nesse caso, o processo de “desaprender” é tão importante quanto o processo de um novo aprendizado.

Vários autores abordam essa resistência que alguns indivíduos apresentam a um novo aprendizado por esses se mostrarem uma ameaça aos esquemas mentais de experiências prévias. Argyris (1982) descreve dois tipos de aprendizado: o circuito único baseado nas experiências e valores pré-existentes com respostas imediatas; e o circuito duplo, que não leva em consideração as experiências e valores pré-existentes do aprendiz; não sendo necessária, neste último caso, a necessidade de mudança no modelo mental. De modo similar, Schön (2000) também apresenta dois processos de aprendizagem: o “conhecer-na-ação”, que resulta de uma resposta espontânea baseada no esquema mental já existente; e a “reflexão-na-ação” que requer uma prática reflexiva do aprendiz durante o processo de aprendizagem, reavaliando modelos antigos que precisam ser revistos.

Entende-se por modelos mentais as ideias intensamente arraigadas, as generalizações ou até mesmo as imagens que influenciam a maneira de enxergar o mundo e as atitudes dos indivíduos (SENGE, 1990). Em outros termos, são estruturas cognitivas que surgem das experiências individuais vivenciadas ao longo da vida. Logo, defende-se que para a aprendizagem ser efetiva, os adultos precisam identificar seus modelos mentais e, quando necessário, aprender a modificá-los. De acordo com Garrison (1992, p. 146) o aprendiz, para ser autodirigido, tem de ser "responsável por relacionar as novas ideias e a experiência com os conhecimentos já existentes bem como de partilhar esses novos conhecimentos em ordem a justificá-los e a validá-los".

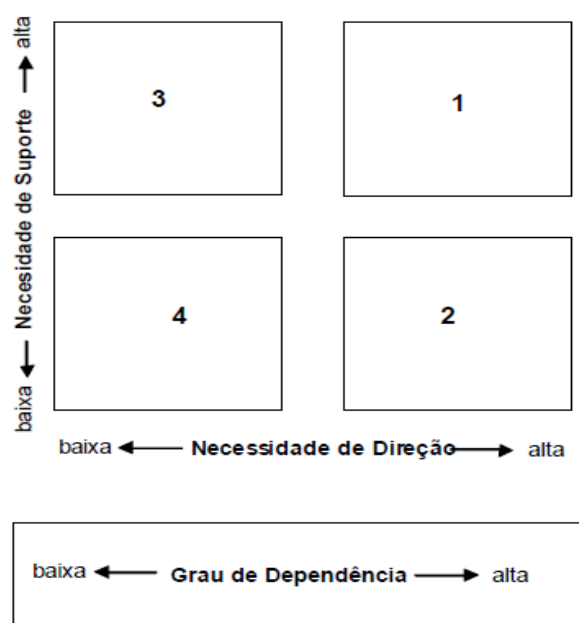
3.5.4 A Pré-disposição para a Aprendizagem

O quarto princípio andragógico diz respeito à prontidão do adulto para aprender. Esta prontidão relaciona-se à necessidade de saber do indivíduo e a sua circunstância de vida. Assim, defende-se a hipótese de que quanto mais os educadores apreenderem sobre a situação de vida e a prontidão para aprender de seus alunos, mais efetiva será a aprendizagem. Todavia, destaca-se a característica situacional da aprendizagem, cujo aprendiz pode ter diferentes comportamentos em diferentes momentos do processo de aprendizagem, podendo em algumas situações, sentir-se autodirecionado e em outras, dependente.

Partindo deste ponto, Pratt (1988), citado por Knowles, Holton e Swanson (2011), propôs um modelo com quatro quadrantes que mostra o grau de dependência, com base na reflexão das combinações de alta e baixa necessidade de direção e suporte, conforme demonstra a figura 5.

De acordo com o modelo, os alunos situados nos quadrantes 1 e 2 precisam de maior direcionamento no processo de aprendizagem, demonstrando um alto grau de dependência, enquanto aqueles situados nos quadrantes 3 e 4 possuem um nível maior de autodirecionamento e, conseqüentemente, um menor grau de dependência.

Figura 5 - O modelo de Pratt de alta e baixa direção e suporte



Fonte: Pratt (1988 citado por KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011, p. 194).

Cabe destacar que os termos direção e suporte utilizado no modelo são duas dimensões básicas, nas quais os aprendizes adultos podem apresentar diferentes comportamentos, dependendo da situação de aprendizagem que esteja vivenciando. O termo direção trata da necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem; e suporte faz referência ao apoio afetivo que ela espera receber dos outros (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Conforme os autores há muitos fatores que influenciam na posição de autodirecionamento dos indivíduos em determinadas situações, dentre esses estão: seu estilo de aprendizagem, suas experiências anteriores com o assunto específico, sua

orientação social, sua deficiência, seu processo de socialização na aprendizagem anterior e o lócus de controle.

O modelo proposto gera um desafio aos professores no que se refere à identificação do quadrante em que o aprendiz está posicionado durante o processo de aprendizagem, despertando a atenção às mudanças das necessidades de direcionamento e suporte do aprendiz ao longo da experiência de aprendizagem, para que os aprendizes demonstrem prontidão para aprender (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

3.5.5 A Orientação para a Aprendizagem

O quinto princípio da andragogia trata da orientação para aprendizagem dos adultos estarem voltadas para a solução de problemas. Os adultos sentem-se motivados a aprender quando percebem que o aprendizado irá ajudá-los na resolução de um problema, na execução de uma tarefa ou lidar com as situações diárias. Acredita-se que a aprendizagem se torna mais efetiva quando o aprendizado se aplica às situações da vida real. A partir disso, a abordagem experiencial passou a ser considerada essencial na prática da aprendizagem de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011; JARVIS, 2006; KOLB, 1984).

A aprendizagem pela experiência tem como foco a experiência anterior do indivíduo e o contexto. O conceito central da aprendizagem pela experiência é a própria experiência do indivíduo, ou seja, todo o arcabouço aprendido por ele ao longo da vida fará com que ele desenvolva novos conhecimentos a partir de suas vivências anteriores (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Kolb (1984) é considerado um líder na prática da aprendizagem experiencial. Conforme o autor, a aprendizagem compreende um processo em que o conhecimento é desenvolvido por meio da transformação da experiência em um ciclo que compreende quatro passos: experiência concreta, observações e reflexão, formação de conceitos abstratos e generalizações, e testes de implicações dos novos conceitos em novas situações.

De acordo com o modelo desenvolvido por Kolb (1984), o conhecimento passa a ser desenvolvido no momento em que o indivíduo participa e vivencia experiências. Ao observar e refletir sobre essas experiências criam-se conceitos, ligando-os as teorias. Por fim, aplicam-se os novos conhecimentos na prática em suas tomadas de decisões e resoluções de problemas. Esse modelo tem se mostrado precioso para o desenho de experiências de aprendizagem de adultos, sendo empregados na estruturação de cursos e disciplinas, assim como, incluídos em unidades do conteúdo ou atividades.

3.5.6 A Motivação para Aprender

Por fim, o último princípio andragógico refere-se à motivação para aprender. Defende-se no modelo andragógico de Knowles, Holton e Swanson (2011), que devido a pressões internas como o desejo de aumentar a satisfação no trabalho, de maximizar a autoestima e melhorar a qualidade de vida, o aprendiz adulto apresenta-se mais motivado para aprender. Embora não se desconsidere as motivações externas como uma melhor opção de emprego, aumento salarial, promoção de cargo, entre outros, evidencia-se que, no adulto, as motivações internas são as mais significativas.

Knowles, Horton e Swanson (1998), baseando-se em autores como Wlodowski (1985), define que o que move um aprendiz adulto a se motivar para aprender é a soma de quatro fatores: (1) ter sucesso na aprendizagem; (2) ter a sensação de que está aprendendo aquilo que ele mesmo escolheu aprender; (3) buscar aprender algo que ele valoriza; e (4) a aprendizagem é vista como uma experiência de prazer.

A teoria da expectativa de Vroom (1995) tratada como a teoria clássica da motivação de adultos no ambiente de trabalho baseia-se em três fatores: (1) o valor colocado no resultado; (2) a probabilidade de que os resultados serão alcançados, dado que certos resultados aconteçam; e (3) a crença que uma pessoa tem de que um determinado esforço levará a resultados que serão recompensadores.

Nesse sentido, Knowles, Holton e Swanson (2011) puderam concluir que os adultos ficam mais motivados quando acreditam que podem aprender um novo conteúdo, que a aprendizagem desse novo conteúdo ajudará a resolver problema e que são importantes na sua vida.

O desenvolvimento de capacidades de aprendizagem autodirecionada parece ser um dos principais objetivos no âmbito da educação de adultos, (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011; BROOKFIELD, 1986). Inseridos em um contexto de intensas e imprevistas modificações, passou a ser necessário aos indivíduos o desenvolvimento de capacidades que os levem a evoluir e a agir de maneira autônoma. Assim, tem-se ressaltado dentro do contexto de aprendizagem de adultos, a aprendizagem autodirecionada, que exige que o aprendiz seja capaz de conduzir sua educação e aprender de modo independente (COUCEIRO, 1995; CANDY, 1991). Esse tema será melhor explorado na seção subsequente.

3.6 Aprendizagem Autodirecionada

A aprendizagem autodirigida exerce um papel determinante no campo da educação de adultos. Desse modo, esta seção tem como objetivo discutir aspectos envolvendo os diferentes significados encontrados na literatura sobre aprendizagem autodirecionada em função das diferentes visões (comportamental ou cognitiva) dos autores sobre o processo.

A aprendizagem autodirecionada tem origem no campo de conhecimento da educação de adultos. Em seu surgimento, ficou conhecida pela expressão *self-directed learning*, mas logo depois foram adotadas, nos estudos nacionais, denominações que traduziam a expressão inglesa, como aprendizagem autodirigida, autodirecionada, autoiniciada e autoaprendizagem (MOURA, 1998). Embora Knowles (1975) tenha se destacado como o primeiro autor a definir aprendizagem autodirecionada, o grande impulso dessa área teve início com os estudos de Tough, devido sua atenção para a importância dos projetos de aprendizagem desenvolvidos pelos adultos fora do sistema educativo formal (BROOKFIELD, 1986). A autodireção também foi tratada como um elemento central da aprendizagem de adultos por Cranton (2006), que a utilizou amplamente como base para programas de treinamento e desenvolvimento gerencial (MARSICK; WATKINS, 1998).

Com base na aprendizagem autodirecionada, é responsabilidade do aprendiz propor dentre os diferentes caminhos o que melhor permitirá o alcance de seus propósitos de aprendizagem. Assim, considera-se a autodireção um componente fundamental no processo de aprendizagem, onde o aprendiz é responsável pelo planejamento, execução e avaliação de suas próprias experiências de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004).

É importante destacar que o autodirecionamento pode ser compreendido a partir de duas visões: uma compreensão em termos de atividades de aprendizagem ou comportamentos externamente observáveis (CANDY, 1990; KNOWLES, 1975); ou em termos internos, ou seja, cognitivos, referindo-se às disposições mentais do aprendiz (LONG, 1992; TREMBLAY; THEIL, 1991).

Brookfield (1986), seguindo outros autores, define a autoaprendizagem como a assunção de responsabilidade por parte do aluno para planejar e dirigir o curso da aprendizagem. Seguindo essa mesma perspectiva, Knowles (1975) define esse tipo de aprendizagem como um processo em que os indivíduos tomam a iniciativa de projetar experiências de aprendizagem, diagnosticar as necessidades, localizar os recursos e avaliar a aprendizagem. Assim, observa-se a associação do termo autoaprendizagem ao sentido de

autonomia, essa por sua vez, sendo compreendida como uma característica comportamental que pode ser desenvolvida no indivíduo.

Em contrapartida, como já mencionado, a noção de autoaprendizagem pode ser compreendida em termos cognitivos. Para Long (1992, p.12), a aprendizagem autodirigida, é um processo cognitivo que depende “de comportamentos meta-cognitivos como atenção, comparação, interrogação, contraste, etc. que são controlados e dirigidos pessoalmente pelo aprendiz com pouca ou nenhuma supervisão externa”.

Brookfield (1986, p. 15) entende que a aprendizagem “tem lugar dentro do aprendiz e não na escola”. Para a referida autora, a aprendizagem resulta da mudança interna da consciência do aprendiz, que implica na aquisição de novos conhecimentos, capacidades, comportamentos ou competências e está associada ao nível de independência de campo por parte do aprendiz. A autora explica que os alunos independentes do campo são aqueles aprendizes analíticos, socialmente independentes, com orientação interna, individualista, e dotados de um forte senso de auto-identidade. Por outro lado, os alunos dependentes do campo são extrinsecamente orientados, sensíveis aos reforços externos, conscientes do contexto, portadores de uma visão holística, e cientes dos efeitos que a sua aprendizagem tem sobre os outros. As principais características que diferenciam os alunos independentes dos alunos dependentes são apontadas no quadro 3.

Em seus estudos, Pratt (1984 *apud* BROOKFIELD, 1986), constatou que os alunos independentes do campo desenvolvem com sucesso a aprendizagem autodirigida. No entanto, é importante destacar que não existe correlação entre o estilo de aprendizagem de aluno e seu nível de inteligência. Conforme Brookfield (1986), os alunos independentes não devem ser considerados como mais inteligentes que os alunos dependentes, pois se trata apenas de estilos diferentes que requerem uma abordagem de aprendizagem diferenciada.

Quadro 3 - Características dos Alunos independentes e dependentes

ALUNOS INDEPENDENTES	ALUNOS DEPENDENTES
- Analíticos - Socialmente independentes - Orientação interna - Individualismo - Forte senso de auto-identidade	- Extrinsecamente orientados - Sensível aos reforços externos - Visão holística - Dependência de um mediador

Fonte: Elaborado a partir de Brookfield (1986).

De acordo com Witkin e Berry (1975), os alunos dependentes estão inseridos em ambientes mais regulados, em que as normas são bem definidas e imutáveis. Em

contrapartida, os alunos independentes são facilmente encontrados em sociedades abertas e democráticas, que enfatizam autocontrole e autonomia. Logo, o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida está associado a elementos contextuais, culturais, assim como a valores e códigos sociais e crenças.

Além dos contrapontos conceituais apresentados nos conceitos da aprendizagem autodirecionada, devido às diferentes visões (comportamental ou cognitiva) dos autores sobre o processo, há outra divergência encontrada na literatura da área, referente aos diferentes posicionamentos dos autores sobre o entendimento conceitual do termo autoaprendizagem.

Por muito tempo, acreditava-se que a aprendizagem autodirigida era aquela em que o indivíduo assumia isoladamente o completo controle sobre sua aprendizagem, devido a existência do prefixo “auto” da palavra autodirigida, que remete ao significado de algo “relativo a si mesmo” ou “próprio”. Autores como Tremblay e Theil (1991) consideram que os alunos aprendem por eles próprios, compreendendo a aprendizagem autodirecionada como um processo estritamente interno. Entretanto, outros estudiosos (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; COUCEIRO, 1995; CANDY, 1990; GARRISON, 1989; BROOKFIELD, 1986; KNOWLES, 1975) ao conceituarem a aprendizagem autodirecionada inseriram o possível auxílio de terceiros, gerando assim divergências nas definições do termo.

Para Garrison (1989), a possível confusão na compreensão da aprendizagem autodirigida consiste no entendimento equivocado de que o aprendiz é completamente independente, e que o processo de aprendizagem autodirigida é totalmente autoinstrucional. Em contrapartida, a aprendizagem autodirigida, em seu sentido amplo, é descrita como o processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa, sozinhos ou com auxílio de outrem, de levantar as suas necessidades de aprendizagem, determinar seus objetivos, identificar os recursos necessários para que o aprendizado aconteça, escolher e implementar as estratégias apropriadas e por fim avaliar os resultados obtidos na aprendizagem (KNOWLES, 1975).

De acordo com Brookfield (1986, p. 20) o processo educativo é um "encontro transacional, no qual alunos e professores estão ocupados num processo contínuo de negociação de prioridades, métodos e critérios de avaliação". Garrison (1989, p. 55) corrobora ao afirmar que a "aprendizagem autodirigida envolve apoio e orientação externa". Na aprendizagem autodirigida, o outro não pode ser considerado como uma barreira à autodireção do aprendiz, mas sim como um elemento importante e fomentador da autodireção na aprendizagem.

Para Candy (1990), a interação entre professores e outros atores (mentores, supervisores, entre outros) no processo de aprendizagem é importante tanto pelas razões técnicas no sentido de assessoria, quanto pelo contato interpessoal, que proporciona elementos como incentivo, empatia e entusiasmo. Couceiro (1995) e Brookfield (1986) ressaltam que não se pode entender o aprendiz autodirigido como um indivíduo fechado em si mesmo, mas como aquele que interage com os outros.

O aprendiz autodirigido precisa desenvolver a capacidade de reflexão crítica e possuir a iniciativa de desenvolver ou aumentar seus próprios conhecimentos. Entretanto, é nas trocas de conhecimentos com outros indivíduos, que ele comprova seus interesses e perspectivas, modificando seus objetivos de aprendizagem, ou contribuindo para modificação dos objetivos dos outros (BROOKFIELD, 1986; MEZIROW, 1985).

Para Gerstner (1992, p. 85), o sentido da aprendizagem não consiste apenas em uma das vertentes: processo interno *ou* interação, mas sim na combinação de ambas. Assim, a autodireção não se baseia no isolamento do indivíduo, ou seja, não consiste necessariamente em um processo solitário. Muitas vezes, ela acontece em um contexto de grupos sociais. Entretanto, a singularidade dessa aprendizagem é caracterizada pelo nível de independência do aprendiz e a capacidade de controle da sua própria aprendizagem (LONG, 1989; CANDY, 1991; KNOWLES, 1975). Para Long (1989) a dimensão mais importante da aprendizagem autodirigida consiste no controle que o aprendiz exerce sobre seu processo de aprendizagem.

Aspectos preconizados na aprendizagem autodirecionada como autonomia e independência, parecem ir ao encontro do que se espera de um aluno em processo de aprendizagem na modalidade à distância. Possuir capacidade de pensar e agir de modo independente, realizar escolhas bem sucedidas de planos de estudos, além da capacidade de reflexão sobre sua própria aprendizagem e do controle de suas próprias atividades de aprendizagem, são considerados pré-requisitos dos cursos à distância, demandando assim uma nova postura e atuação dos alunos (ABBAD; CORRÊA; MENESSES, 2010). A seção a seguir irá tratar do Ciclo Andragógico.

3.7 Ciclo Andragógico

Baseado nesses seis pressupostos maiores, a proposta é que o ensino se dê através do chamado Ciclo Andragógico como principal recurso para planificação dos objetivos de ensino. Deve-se dividir o processo em áreas de problemas e não em disciplinas.

Segundo Nogueira (2004), as etapas do Ciclo Andragógico são as seguintes:

- a) Estabelecer um clima conducente à aprendizagem;
- b) Criar mecanismos para planificação mútua;
- c) Diagnosticar as necessidades de aprendizagem;
- d) Formular objetivos programáticos que satisfaçam as necessidades identificadas;
- e) Elaborar um plano de experiências de aprendizagem;
- f) Conduzir as experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados;
- g) Avaliar os resultados da aprendizagem e rediagnosticar as necessidades de aprendizagem.

Apesar de as condições do ambiente influenciar no aprendizado, o clima de aprendizagem é um dos momentos mais importantes do modelo andragógico. Se o aprendiz e o facilitador não atingirem um clima positivo, o sucesso do trabalho fica seriamente comprometido. Para que os adultos sintam-se confiantes e autodirigidos, os recursos materiais existentes na sala devem ser disponibilizados, para que estes façam uso deles sempre que julgarem necessário (NOGUEIRA, 2004).

Cada estudante vai seguir em busca de resposta para seus próprios problemas conforme seu interesse. Sendo assim, o professor deve planejar, junto com o aluno, o que será trabalhado. Dando uma chance dos adultos participarem ativamente de seu aprendizado, suas capacidades e interesses são estimulados (TOUGH, 1967).

No que diz respeito às avaliações, nada faz com que um adulto se sinta mais infantil do que ser avaliado por outro adulto. Então o modelo andragógico propõe uma autoavaliação por parte do aluno. Avaliação essa, que segue quatro passos: avaliação das reações emocionais com relação ao programa de aprendizado; avaliação das técnicas, materiais e temática das aulas; comprometimento do aprendiz para obter seus resultados; e por último, avaliação dos resultados obtidos (KIRKPATRICK; KNOWLES apud NOGUEIRA, 2004).

=====

PARTE II

=====

CAPÍTULO IV – Enquadramento Normativo da Educação de Jovens e Adultos

4.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. Tal movimento inclui também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

Nesta época a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente na zona rural. A Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947 deu lugar a conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do aluno analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança. Uma professora encarregada de formar os educadores da Campanha, num trabalho intitulado Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto:

“Dependente do contato face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula (...). E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente (...). O analfabeto, onde se encontra, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras. (...) inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, (...) ele tem que ser posto a margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas.” (1947, p. 21).

Durante a própria campanha, essa visão modificou-se; foram adesando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como um ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas.

Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário e as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação

pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método silábico para a população adulta, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire (1996), assim como sua resposta para a alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Em janeiro de 1964, foi aprovado o plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientadas pela proposta de PAULO FREIRE(1996). Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Além dessa dimensão social política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educando. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivas que possuíam uma cultura.

Nesta perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1983, p. 26).

Para enfrentar o analfabetismo, que persistia como um desafio, o governo militar promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife para ensinar analfabetos. Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), propondo princípios opostos aos de Paulo Freire.

O que Freire propõe é uma educação popular que conscientize, na qual a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Contrária a esta proposta, esta perspectiva, foi lançado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967, expandindo-se para todo país, levando o estudante apenas a decodificar letras e precariamente, a leitura e a escrita. Mesmo com a extinção do MOBREAL e com muitos programas governamentais para suprir a necessidade da aprendizagem dos educandos de EJA, percebe-se que as influências de perspectivas de educação são limitadas para esta modalidade de ensino. E para a reversão

deste quadro, seria necessário os alunos serem envolvidos em um processo de ensino direcionado por metodologias que permita a inclusão educacional e social deste público.

Em 1971, a Lei de Reforma n.º 5.692/71 atribui um capítulo para o ensino supletivo e recomenda aos Estados atender Jovens e Adultos.

Com o fim do Período Militar, o Mobral foi extinto e em 1985, foi criada a Fundação Educar, que tinha como função, entre outras, fomentar o atendimento as séries iniciais do 1.º grau, a produção de material e avaliação de atividade. Com a extinção dessa fundação, em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhas com a responsabilidade da educação de Jovens e Adultos.

Apesar da vigência da Declaração Mundial sobre Educação para todos e da Conferência Mundial e da LDB – Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos não vem recebendo das autoridades a devida atenção.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9394/96, constam dois artigos relacionados à Educação de Jovens e Adultos:

“Art. 37 – A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

“Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o prosseguimento de estudos em caráter regular.” (2000, p.76).

No Plano Nacional de Educação, tem-se como um dos objetivos e prioridades:

“Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte desta prioridade, considerando-se alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.” (2001, p. 50).

Apesar de todas essas propostas, a UNESCO mostra-nos, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil encorpa cada vez mais essas estatísticas.

Neste cenário surge o Programa Alfabetização Solidária, que atua no combate ao analfabetismo no Brasil e adota o modelo solidário, unindo cinco parceiros: Governo Federal, por meio do MEC, o Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras, onde cada parceiro possui atribuições específicas, porém, com um único objetivo,

a erradicação do analfabetismo, objetivando, segundo o relatório de atividades 1995/1996 do Conselho da Comunidade Solidária: elaborar e experimentar novas fórmulas, modelos e padrões de relacionamentos e colaboração entre atores públicos e privados, para o enfrentamento da pobreza e da exclusão social (PAS, 1997, p. 4).

O PAS, com sua proposta de parceria, tem criado junto aos seus parceiros uma cumplicidade em relação aos resultados, e isto tem feito com que cada parceiro se torne co-responsável pelo êxito do programa. Outro aspecto que merece destaque é o incentivo para continuidade de escolarização e as avaliações e o acompanhamento realizado pelas universidades parceiras.

Assim, vários programas foram surgindo ao longo da trajetória da Educação de Jovens e Adultos, onde podemos citar dentre outros o Programa Brasil Alfabetizado que traz em seu nome toda a sua abrangência e responsabilidade.

Como primeiro passo, foi instituída a Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo para atuar como articuladora e incentivadora nessa importante e necessária empreitada.

Diante da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/2000 (2000) espera-se que a Educação de Jovens e Adultos possa se consolidar como uma modalidade de Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação equidade e qualificação, o que representa uma conquista e um avanço para o Brasil.

4.2 Programas Federais voltados a Educação de Jovens e Adultos desde o ano de 1947 até o ano de 2008

Campanha Nacional de Alfabetização - Primeira campanha de âmbito Nacional lançada pelo Governo brasileiro em 1947 com o objetivo de alfabetizar a população. Seus argumentos didáticos e pedagógicos fundamentaram-se na educação de crianças, pois esta campanha não tinha experiências e estudos nos modos de alfabetizar adultos. Foi finalizada em 1963, pois estava assentada sobre delicados alicerces que sustentassem um projeto nacional de alfabetização. Entre 1947 e 1963.

Movimento de educação de base (MEB); movimento de cultura popular (MCP); centro popular de cultura (CPC); campanha de educação popular (CEPLAR) e de pé no chão se aprende a ler - Surgidos nas décadas de 1950 e 1960, os Movimentos de Educação e Cultura Popular, organizados pela sociedade civil, composto em grande parte por camponeses analfabetos, teve como objetivo alterar o quadro econômico e cultural da época. Nas práticas da alfabetização procuravam vincular a cultura e a educação com a realidade e as transformações sociais. Sua orientação era baseada na visão de Paulo Freire onde a alfabetização partia da realidade do educando, finalizando assim, após o golpe militar de 1964. Décadas de 1950 e 1960 – até 1964.

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - Princípios opostos ao de Paulo Freire. Projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, objetivava para os jovens e adultos, como melhores condições de vida, uma alfabetização funcional, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-lo a sua comunidade. Mas, devido a falta de um projeto pedagógico, finalizou suas atividades em 1985, pois as grandes diferenças existentes entre a população das várias regiões do país, não obteve êxito, tendo seus programas incorporados à Fundação Educar. Entre 1967 e 1985.

Fundação Educar - Em 1985 foi criada a Fundação Educar a qual passou a fazer parte do MEC, portanto diferente do Mobral. Exercia juntamente às instituições e secretarias a supervisão e o acompanhamento com os recursos que recebiam e que eram transferidos para a execução de seus programas. Entre 1985 e 1990.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - Foi criado em 1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária e em 2001 foi incorporado ao INCRA, para expandir a escolarização sistêmica dos trabalhadores rurais assentados. Seu objetivo era a escolarização e alfabetização dos jovens e adultos e capacitar os educadores pedagogicamente para atuar como agentes multiplicadores nas áreas de reforma agrária e a escolarização e formação dos coordenadores para agirem como agentes sociais Multiplicadores e organizadores das atividades educacionais comunitárias. Desde 1998.

Recomeço – Supletivo de qualidade - Fazendo Escola - Programa de apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, criado pelo MEC em 2001 para apoiar com recursos financeiros principalmente os Estados e Municípios com baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano em especial 14 Estados das regiões Norte e Nordeste e 389 municípios de micro regiões com baixo IDH. Integrou o programa Alvorada que tinha como objetivo articular programas sociais voltados, especialmente, para a redução das desigualdades regionais e melhores condições de vida para as populações mais carentes do Brasil. Em 2003 recebeu a nomenclatura de Fazendo Escola, passando assim, a ser estendido as demais regiões do País, destinado a população conforme o déficit educacional local. Em 2007 foi suspenso, pois suas ações passaram a ser financiadas pelo Fundeb. Entre 2001 e 2007.

Brasil Alfabetizado - Com a posse do Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva em 2003, gerou expectativas de uma nova realidade em relação ao campo educacional, possibilidades de investimento na educação para erradicar o analfabetismo. Com a meta da erradicação do analfabetismo durante seu mandato, em ritmo mais acelerado que o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação lançou o Programa Brasil Alfabetizado, onde o MEC irá contribuir financeiramente com entidades sem fins lucrativos, como por exemplo, órgãos públicos estaduais e municipais e instituições de ensino superior. O Brasil Alfabetizado foi criado no ano de 2003, com o objetivo de universalizar a alfabetização de brasileiros de 15 anos ou mais. Região Nordeste, prioridade de atendimento a erradicação do analfabetismo por concentrar 90% dos municípios com altos índices de analfabetismo. Desde 2003.

Escola de Fábrica - Criado em 2005 com o objetivo de abrir salas de aula dentro das empresas para capacitar profissionais de 16 a 24 anos que não concluíram o ensino básico, pessoas de baixo poder aquisitivo, ou seja, provenientes de famílias pobres. Desde 2005.

Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM - Designado à ascensão da escolaridade de jovens e adultos entre 18 e 24 anos, inclusive pessoas com necessidades educacionais especiais que não concluíram o ensino fundamental. Destinado também a inclusão digital, qualificação profissional e ação comunitária. Sua abrangência se estende as capitais e demais regiões com mais de 200 mil habitantes. Desde 2005.

Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - Criado pelo Decreto nº 5.840 de 2006, com o objetivo de reservar um percentual mínimo de vagas para jovens e adultos na rede federal educacional profissionalizante e tecnológica, com intenção de profissionalizar básica e tecnicamente com metodologias e currículos apropriados. Desde 2006.

Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) - Com o objetivo de distribuir livros didáticos para atender a demanda do público específico de jovens e adultos é que foi criado pela resolução nº 18 de 24 de abril de 2007. Além desta iniciativa, apoiam também os alfabetizadores cadastrados pelas entidades parceiras do Brasil Alfabetizado, adquiridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O objetivo é oferecer uma linguagem adequada para este público com o intuito de estimular o interesse pelo aprendizado da leitura e da escrita. Estes livros são recebidos anualmente pelo FNDE. Desde 2007.

Projovem Campo – Saberes da Terra (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) - Versa em uma reformulação e ampliação, atingida em 2008, do Programa Saberes da Terra. É ofertada uma qualificação profissional ao estudante do ensino fundamental com qualificação profissional aos jovens agricultores alfabetizados que estão fora da sala de aula. Para este público será ofertado uma formação voltada para a sustentabilidade e agricultura familiar. Regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) terão prioridade, ou seja, municípios e regiões integrantes do Programa Territórios da Cidadania, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário. Desde 2008. Fonte: DI PIERRO, Maria Clara (2008).

4.3 Bases Legais Aplicadas a Educação de Jovens e Adultos

Este tópico pretende explorar as principais características da EJA a partir da Legislação educacional brasileira, tecendo apontamentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e caracterizar as metas estabelecidas no PNE em relação à EJA, traçando uma trajetória específica quanto à correlação educação e lei.

Neste tópico iremos entender como é que a educação de adultos está inserida nos textos das constituições e da legislação educacional. Iremos listar as Leis, os decretos e as

portarias que fizeram menção à educação de adultos, com base na obra de Beisiegel e no conteúdo do Parecer CEB nº 11/2000, aprovado em 10/05/2000, tendo como relator Carlos Roberto Jamil Cury.

A partir do entendimento pretendido, será enfatizado o direito à EJA – Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que só aparecerá na Constituição de 1934, quando somente será consolidada na Carta Constitucional promulgada em 05 de Outubro de 1988, que é produto de cinco séculos de registros de lutas em busca de uma educação básica com um direito unânime do sujeito, enquanto pessoa, e do cidadão.

4.3.1 A Inserção da EJA a Partir das Constituições e da Legislação Educacional Brasileira

Entendendo melhor a força de uma Constituição como instrumento a ser empreendido e o domínio dela emanado, Cury (1985) apresenta-nos uma definição clara:

“(...) a Constituição expressa o jogo das forças sociais celebradas num pacto jurídico sob o qual e a partir do qual se geram as Leis ordinárias. Ela fixa o poder regulador “que emana do povo e em seu nome é exercido” dividindo-o atribuindo competências, como por exemplo o Poder Judiciário, Legislativo e Executivo. Ela fixa os direitos individuais, assinala quem é e não é cidadão pleno. Determina também princípios que regulam a ordem sócio-econômica, como por exemplo, as relações de trabalho. E, em geral, asseguram princípios que possam formalizar a ordenação educacional no País.” (CURY, 1985, p. 81).

A primeira Constituição Brasileira (Carta Magna) data de 1824, logo após a Proclamação da Independência do Brasil, ocorrida em 1822. Na Constituição, ainda no período Imperial, estava determinado que todos os cidadãos teriam acesso à instrução primária gratuita. Ocorre que, nessa época, a cidadania restringia-se àqueles considerados livres e libertos, uma vez que o modelo de produção era baseado no trabalho escravo, que perdurou até 1888, quando da abolição da escravatura.

Encontra-se no texto do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaborado por Carlos Roberto Jamil Cury, a descrição da trajetória da EJA no que se refere aos aspectos da legislação. Ele descreve que o Decreto nº 7.247, de abril de 1879, o qual tratava da reforma do ensino e foi apresentado por Leônicio de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno. Estávamos num período ainda de escravidão, mas a preocupação com a instrução pública começava a ganhar fôlego, uma vez que os índices de analfabetismo eram alarmantes.

O Ato Adicional de 1834 atribuía aos governos provinciais o tratamento das questões da educação fundamental das crianças e, por extensão, dos adultos. A primeira Constituição da República Brasileira data de 1891, após a Proclamação da República, que se deu em 1889, e dá continuidade à orientação descentralizadora para a educação popular. É importante relembrar, que a Lei Saraiva, de 1881, proibia o voto ao analfabeto num momento em que a grande maioria da população era analfabeta. A proibição fez com que os políticos se preocupassem com a formação de uma massa de eleitores e, portanto, com a manifestação e a defesa de ações que poderiam fortalecer a luta pela educação de adultos, especialmente pela instrução necessária para o indivíduo ser considerado alfabetizado.

Segundo Cury (1985, p. 82), o reconhecimento do caráter nacional da educação, como direito de todos, deu-se com a Constituição de 1934, que se referiu ao Plano Nacional de Educação, o qual deveria obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos.

Ainda em sua narrativa Cury (1985, p. 83), comenta que num período em que a industrialização começa a ganhar fôlego e as cidades começam a crescer, é importante observar a ampliação do número de Leis, Portarias e Decretos voltados ao ensino fundamental e à educação de adultos, afinal, desde a Proclamação da República, o analfabetismo vem sendo discutido como a “vergonha nacional” e considerado como uma das causas do subdesenvolvimento do País.

O Decreto nº 19.513, de agosto de 1945, regulamentou ações do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, voltadas às unidades federadas, estabelecendo que 25% de cada auxílio federal seriam destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos.

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 1946) menciona o curso primário supletivo, voltado a adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, com os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

Em 1947, com a Portaria nº 57, de Janeiro de 1947, foi autorizada a organização de um Serviço Nacional de Educação, o que possibilitou a ação da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Em 1958, foi instituída a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, atendendo à Lei nº 3.327-A, de 1957, por meio da Portaria nº 5-A que propunha o desenvolvimento de um plano piloto em um município de cada uma das regiões brasileiras.

Em 1961, foi oficializado o Movimento de Educação de Base por meio do Decreto nº 50.370, que estabelecia as Diretrizes do convênio celebrado entre o Governo da União e o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Com a Lei nº 4.024, de 1961, ficou determinado que as pessoas maiores de 16 anos pudessem obter certificados de conclusão de curso ginasial mediante a realização de exames de madureza, após estudos efetivados fora do regime escolar.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 1967, por meio da Lei nº 5.379, de dezembro daquele ano e foi extinto em novembro de 1985, pelo Decreto nº 91.980 e com a Lei nº 5.692, aprovada em 1971, foi regulamentada a inserção do ensino supletivo no ensino regular. Nesse período, o Mobral e depois a Fundação Educar ainda continuaram como os responsáveis pela manutenção dos cursos equivalentes as quatro primeiras séries do antigo primeiro grau. A idade para os exames supletivos era de 18 anos para a conclusão do ensino de primeiro grau e de 21 anos para a conclusão do segundo grau.

Em 1988, com a Constituição Federal, em seu art. 208, ficou registrada a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito a todos aqueles que a ele não tiveram acesso a idade própria. O art. 60 das disposições transitórias determina que 50% dos recursos a que se refere o art. 212 sejam aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental.

Vamos recorrer ao texto constitucional para verificar o conteúdo do art. 208 no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Por sua vez o art. 60 das Disposições Transitórias menciona que:

“Nos dez primeiros anos da Promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o artigo 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.”

É importante destacar que a Emenda Constitucional nº 14, aprovada em setembro de 1996, altera o art. 208, dentre outros, dando nova redação, também ao art. 60 das Disposições

Constitucionais Transitórias. Assim, do art. 208 altera-se a redação dos incisos I e II nos seguintes termos:

I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Observando atentamente a descrição presente no art. 208 e a nova redação da Emenda Constitucional nº 14, constatamos que foi retirada a obrigatoriedade para todos os que não tiveram acesso ao ensino.

Quanto ao art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, a partir da Emenda Constitucional nº 14 cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, porém retira-se a expressão “eliminar o analfabetismo”, que aparecia ao lado da “universalização do ensino fundamental”.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, que traz os arts. 37 e 38 versando sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nela está explícito que:

“Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

“Art. 38. Os Sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.”

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

Observa-se que a LDB 9.394/96 alterou a idade para a realização dos exames supletivos, em relação à Lei nº 5.692/71, diminuindo-a. Trata-se de uma medida positiva, mas ao mesmo tempo pode atrair os jovens que queiram, em vez de frequentar o ensino regular, esperar e optar pela realização da EJA. Ainda, observamos que não há menção nessa LDB à necessidade de haver professores especializados para a EJA, o que pode incentivar a não-qualificação dos profissionais para essa modalidade educacional. São fatores que influenciam na qualidade do ensino ofertado a jovens e adultos que, dado o caráter de experiência de vida

já acumulada, demandam profissionais qualificados que tenham conhecimentos suficientes para propiciar a ampliação dos saberes da vida e dos saberes escolares entre os alunos.

4.3.2 O Conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

Cabe ressaltar, primeiramente, que a EJA é uma modalidade da educação básica e como tal tem suas especificidades. É a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em 1998, que começaram a serem configuradas as Diretrizes para a EJA. A Resolução CNE/CEB nº 1, de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

É fundamental alguns questionamentos desse documento para nortear o conteúdo da leitura da referida resolução: 1- Qual é o objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais? 2- O que está anunciado sobre os conteúdos e as propostas pedagógicas para a EJA no País? 3- Qual é a idade mínima para inscrição e realização de exames supletivos? 4- Quais as instituições que podem ofertar EJA? 5- Em que condições ocorrem a avaliação do aluno da EJA? 6- O que está disposto nas Diretrizes sobre a certificação? 7- O que deve ser valorizada na formação inicial e continuada dos profissionais para a EJA? 8- Quais são os artigos da LDB que aparecem citados nas Diretrizes e em que contexto?

O conteúdo do documento que segue norteará o entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O qual responderá as mais variadas perguntas as quais foram mencionadas anteriormente.

No Art. 1º esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Enquanto que no Art. 2º a presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37º, 38º e 87º e, no que couber da Educação Profissional.

No § 1º estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil.

No § 2º estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Podemos mencionar que no Art. 3º as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental. Já no Art. 4º as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98 se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio. Enquanto que no Art. 5º os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Para um melhor entendimento será destacado no parágrafo único o seguinte contexto: como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com

espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas asseguram aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Respondendo ao questionamento de número 3 anteriormente citado os Art. 6º e o 7º, menciona que, no primeiro cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos. No segundo, obedecidos ao disposto no Art. 4, I e VIII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos. E no parágrafo único fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos.

Ainda sobre a idade mínima, o Art. 8º discorre que, observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é de 18 anos completos.

Consta no § 2º semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio, deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos.

Respondendo ao questionamento de número 4 citado no início deste tópico, temos o Art. 9º onde diz que cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências. Constando ainda, no parágrafo único que as instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

No Art. 10º faz menção nos casos de cursos semipresenciais e a distância, que os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto sob o princípio do regime de colaboração.

No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, faz alusão o Art. 11º, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.

Ainda respondendo ao questionamento de número 6, no Art. 12º propõe que aos estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.

Quanto aos certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, menciona o Art. 13º, que mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais.

A competência para a validação, por sua vez, encontra-se no Art. 14º onde menciona que a competência para a validação de cursos, com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvidoria do Conselho Nacional de Educação.

Como complemento do artigo anterior tem-se o Art. 15º referendando que os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são corresponsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.

No parágrafo único cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade: divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores e acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

Quanto a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos o Art. 17º comenta que esta terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem.

No Art. 18º, respeitando o Art. 5º desta resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. E no parágrafo único, na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.

Respeitando o Art. 5º desta resolução, o Art. 19º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o Art. 26 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

No § 1º deste artigo fica explícito que os componentes curriculares nos exames serão definidos pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

No § 2º a língua estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno. E no § 3º os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Quanto aos exames supletivos, no Art.2 para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os Art. 26 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.

No § 1º deste artigo, os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos. Já no § 2º deste mesmo artigo, a língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

O Art. 22º confere que os estabelecimentos, poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas, está explícito no Art. 23º.

As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99, é o que consta no Art. 24º. E no parágrafo único deste mesmo artigo, aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de educação de jovens e adultos, será admitido o aproveitamento destes estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

4.3.3 O Que Podemos Aprender do Conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos?

Trata-se de um documento que deve obrigatoriamente ser observado pelas instituições que oferecem EJA e constitui referência opcional para as iniciativas autônomas que se caracterizam como educação não formal.

Propõem defesa de um modelo pedagógico próprio que propicie equidade, que respeite a diferença (alteridade dos jovens e adultos) e que tenha proporcionalidade, com disposição dos componentes curriculares de forma a garantir práticas pedagógicas que assegurem aos seus alunos, identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Apresentam a definição dos objetivos da EJA, bem como estabelecem a idade mínima para inscrição e realização dos exames supletivos em conformidade com a LDB 9.394/96.

Alunos que fizeram EJA em cursos à distância devem fazer o exame supletivo de forma presencial.

A formação dos profissionais para EJA tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Médio e Educação superior – formação de professores.

A aprovação das Diretrizes é um sinal de que a EJA conseguiu se fortalecer nos últimos anos como modalidade de ensino no âmbito da educação básica.

4.3.4 O Processo de Fortalecimento da EJA

Na LDB 5.692/71, denominava-se Ensino Supletivo a educação dos adolescentes e adultos, que passou a ser chamada, na LDB 9.394/96, de Ensino de Jovens e Adultos, destacando um conceito de educação mais abrangente do que o expresso com o termo anterior. Como nos diz Soares (2004), “Estamos em um período de transição, convivendo com antigas práticas com a do ‘ensino supletivo’, marcada pelo aligeiramento do ensino, e uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade”.

De acordo com o que foi comentado anteriormente, quando tratamos de aspectos da trajetória da Educação de Adultos no Brasil e sobre o fato de vários movimentos e campanhas foram registrados, podemos afirmar que a sociedade civil organizada tem papel fundamental na valorização da EJA no Brasil. Para Soares (2004), “as práticas desenvolvidas nos movimentos sociais, nas organizações governamentais, nos governos municipais, nas universidades foram ressignificando a educação de jovens e adultos”.

O mesmo autor permite-nos sintetizar alguns dos acontecimentos envolvendo a sociedade civil organizada que constituem sinais da demanda e do fortalecimento da EJA:

- Após um período de repressão nas décadas de 1960, 1970 e meados dos anos 1980, a EJA vive uma fase de efervescência no País.
- Pesquisas demonstram que os jovens e os adultos vêm reivindicando os seus direitos e o cumprimento do dever do Estado.
- Iniciativas municipais, experiências de grupos populares e organizações não governamentais vêm conquistando cada vez mais espaço na sociedade brasileira.

- O reconhecimento do Movimento de Educação de Base como referência possibilitou que essa instituição representasse as ONGs do Brasil na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, na Alemanha.
- As universidades, em especial as gratuitas, têm trazido a EJA para os seus projetos de extensão e para o âmbito da formação de professores.
- Os governos estaduais têm criado projetos e estabelecido convênios com entidades da sociedade civil na oferta da EJA.
- Tem acontecido a realização de vários encontros estaduais de EJA, a exemplo do Encontro Nacional de EJA, em Natal-RN, no ano de 1996.
- Houve a criação dos Fóruns de EJA (RJ, MG, ES, SP, RS, PR, SC, PB, TO, MT e AL) a partir do debate empreendido na V Conferência Internacional de Educação de Adultos e da realização de encontros anuais de EJA.

É importante lembrar que a Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada na Alemanha constituiu um espaço público de incentivo à organização de fóruns e encontros nacionais e estaduais.

No Brasil, aqueles que acompanham o debate sobre EJA têm conhecimento de que desde 1999 foram realizados nove Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), a saber:

- I Eneja, realizado no Rio de Janeiro, em 1999, que teve como lema “Em busca de uma política integrada de EJA: articulando atores e definindo responsabilidades”;
- II Eneja, realizado em João Pessoa-PB, em 2000, tendo como eixo do debate o conceito de alfabetização e de parcerias;
- III Eneja, realizado em São Paulo, em 2001, focalizando o tema “Plano Nacional de Educação: a quem cabe cumprir?”;
- IV Eneja, realizado em Belo Horizonte-MG, com o tema “Cenários em mudança”, com destaque para o debate acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e das articulações dos fóruns estaduais e regionais, bem como para a inserção da EJA nos planos estaduais e nacionais de educação;

- V Eneja, realizado em Cuiabá-MT, em 2003, tendo como lema “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade”;
- VI Eneja, realizado em 2004, na cidade de Porto Alegre-RS, com o tema “Políticas Públicas atuais para a EJA: financiamento, alfabetização e continuidade”;
- VII Eneja, realizado em 2005, na cidade de Luziânia-GO, com o tema “Diversidade na EJA: o papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas”;
- VIII Eneja, realizado em 2006, na cidade de Recife-PE, com o tema “EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas”;
- IX Eneja, realizado em 2007, na cidade de Curitiba-PR, com o tema “A Atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil”.

As temáticas debatidas nos sete encontros nacionais anunciam os caminhos percorridos pela sociedade civil no fortalecimento da EJA no Brasil. Foram tratadas questões relacionadas ao Plano Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; as parcerias em desenvolvimento na sociedade brasileira, envolvendo o poder público, entidades da sociedade civil e empresas; ao conceito de alfabetização; as políticas públicas; ao comprometimento da EJA e a continuidade da escolarização; a diversidade; ao financiamento e aos papéis do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas.

É nesse cenário de participação da sociedade civil que a EJA conquista espaço político e abrangência territorial. No entanto, ainda existem algumas fragilidades no que se refere à formação dos profissionais para a EJA e a vulnerabilidade em muitos convênios estabelecidos entre o poder público e as entidades da sociedade civil, especialmente no rompimento de projetos, no atraso no repasse de verbas, entre outros, gerando discontinuidades no processo educativo.

Em síntese, deve-se ter a clareza dos conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais e, especialmente, da conjuntura em que foram aprovadas, bem como dos sujeitos que problematizam a EJA no País, da relação estabelecida entre Estado e sociedade civil, entre outros. É importante lembrar que são os homens que fazem as circunstâncias, como já disse Marx nas teses sobre Feuerbach.

4.3.5 A EJA no Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma exigência da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu art. 214, declara que:

A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público que conduzem a:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Ainda essa exigência é reafirmada na LDB 9.394/96, em seu art. 87.

§ 1º A União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O PNE foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Algumas das questões postas em relação à EJA no PNE são:

- Não basta ler e escrever, é preciso garantir a oferta, no mínimo, das oito séries do ensino fundamental.
- É preciso diversificar os programas de EJA em função da clientela numerosa e heterogênea.
- É necessário um corpo docente especializado, com materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas.
- Devem-se integrar os programas de EJA com a educação profissional com o intuito de aumentar a sua eficácia. É importante o apoio dos empregadores na formação permanente.

- A garantia e a programação dos recursos do poder público devem ser somadas ao apoio da sociedade, para que a EJA seja bem sucedida.

4.3.5.1 PNE: Objetivos e Metas Referentes a Educação de Jovens e Adultos

A seguir veremos algumas partes do texto do PNE disponível no portal do MEC que nos chama atenção para questões como: preocupação com a “erradicação do analfabetismo e com a continuidade da escolarização”; realização de parcerias entre o poder público, empresas e entidades da sociedade civil; levantamento de dados sobre o analfabetismo no País e sobre o andamento dos programas de educação de jovens e adultos (avaliação); preocupação com a formação dos profissionais para atuar com a EJA; oferta de educação nas instituições prisionais e oferta da EJA na modalidade à distância.

- Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando à alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
- Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.
- Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio, localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade, ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.
- Estabelecer programa nacional de fornecimento pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

- Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo.
- Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela e habilitados para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.
- Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.
- Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art. 5º, §1º da LDB, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.
- Reestruturar, criar e fortalecer, as secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
- Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professor e em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.
- Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.
- Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.

- Expandir a oferta de programas de educação à distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.
- Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
- Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
- Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela material didático-pedagógico adequado e expandir oferta de educação à distância na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenha ou não formação de nível superior.
- Estimular as universidades e organizações não governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.
- Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.
- Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da Pnad, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc.) para verificar o grau de escolarização da população.
- Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.

- Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.
- Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.
- Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação à distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.
- Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

Tendo tomado conhecimento das metas do PNE para a EJA, vale lembrar as proposições expostas no Relatório Síntese do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que alerta para o fato de que “as iniciativas públicas de estados e municípios ainda são muito tímidas diante da demanda potencial {...} os recursos ainda insuficientes, fragmentados e pulverizados, são os principais limitadores da oferta pública”.

Destaca que a valorização dos profissionais da EJA impõe-se, tanto como consequência dessa implementação, quanto pela contribuição para o atendimento de qualidade. A discussão da EJA na formulação dos planos municipais e nos estaduais segue ocorrendo, porque a maioria dos municípios e estados deve um planejamento de médio prazo à sociedade. Os delegados alunos presentes no referido evento fizeram a seguinte proposição para a EJA:

- Oferta de classes de EJA em qualquer turno: matutino, vespertino, noturno, em função das necessidades/demandas do público;
- Mais segurança nas escolas à noite e iluminação no percurso de ida e volta da escola;
- Transporte gratuito para alunos da EJA;

- Merenda escolar, tanto no diurno quanto no noturno, que atenda aos requisitos de segurança alimentar e nutricional adequada às necessidades dos alunos de EJA. A merenda favorece o aprendizado;
- Garantia de livros didáticos para a EJA com linguagem adequada às particularidades de cada região;
- Vincular o recebimento de benefícios sociais para adultos que ingressem nos sistemas de ensino de EJA;
- Professores mais bem preparados para o ensino da EJA;
- Carga horária de, pelo menos, 36 horas para os professores de EJA, em todos os níveis de ensino;
- Equipe de multiprofissionais para atender a alunos portadores de necessidades educativas especiais e de altas habilidades;
- Montagem de salas de informática com Internet (telecentros) para alunos de EJA, com acompanhamento de monitores, como parte da formação nas linguagens tecnológicas multimídia para alunos da EJA, como acompanhamento de monitores, com vistas à ocupação posterior em postos de trabalho;
- Feiras culturais nas escolas, para que ocorra integração entre os alunos e os conhecimentos profissionais;
- Reforço e apoio à organização dos educandos em grêmios estudantis e em outras representações;
- Criação de condições para o acesso das educandas-mães à EJA, apoiando-as quando com necessidades de cuidados com seus filhos nos horários de aulas;
- Regulamentação da LDBEN nº 9394/96 por parte dos poderes legítimos, de modo que as secretarias de educação respeitem os aspectos referentes à entrada e saída de alunos a qualquer tempo, do espírito da EJA, em lugar da frequência obrigatória, que funciona como forte dispositivo de reprovação dos alunos;

- Revisão por parte das secretarias de educação/programas, dos procedimentos que fecham turmas em função da pequena quantidade de alunos na sala;
- Oferta de ensino médio na modalidade EJA para os Estados que ainda não possuem;
- Incentivo à continuidade dos estudos, favorecendo a chegada ao nível superior;
- Estruturação de núcleos de acompanhamento psicopedagógico e de assistência social, ou parceria de secretarias de educação e de assistência social, para atendimento aos alunos de EJA;
- Melhoria dos salários dos professores para maior incentivo ao ensino;
- Garantia de presença, como delegado, de pelo menos um aluno em cada Fórum estadual e regional, com direito à fala nas mesas de abertura dos Enejas de um representante de cada segmento;
- Maior divulgação e participação dos alunos nas atividades dos Fóruns estaduais e regionais e nos Enejas, com apoio financeiro para deslocamento terrestre e/ou aéreo.

A leitura feita das proposições feitas pelos delegados alunos é essencial para termos uma noção da situação da EJA no país. São aspectos referentes a questões de infraestrutura, a formação de profissionais, ao financiamento da EJA, a ampliação da oferta dessa modalidade de educação, a ampliação das parcerias, a garantia de participação nos fóruns de EJA, entre outros. É uma mostra de que há um longo caminho no percurso das metas traçadas no PNE.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Apresentação

De posse dos dados coletados foram feitas as análises dos dados a luz do referencial teórico que foi estudado. Freire (1979), Fuck (1994), Ferreiro (2001), Vygotsky (1964), Gadotti (1994), Azevedo (1997), Duarte (2000), Almeida (2009), Knowles (1973), Rabelo (2006), Swanson (2011), Cavalcante (2005), Goecks (2006), Ferrari e Amaral (2012), Brandão e Araújo (2009), Lopes e Souza (2010), Hage (2010), Duarte (2008), Ribeiro (2005), Haddad (2010), Marques (2010), Gil (2007), Gil (2010), entre outros.

A seguir apresentou-se discussão dos dados com as concepções devidamente referendadas em autores que tratam das questões aqui abordadas: **“Fatores condicionantes da aprendizagem de adultos: Estudo realizado na Escola de Ensino Fundamental Antenor Napolini”**.

Nesta sessão serão apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa, portanto para maior compreensão sobre o estudo traz-se o perfil dos alunos da Escola de Ensino Fundamental Antenor Napolini, com o intuito de se ter a visão total de quem são estes alunos, idade, que profissão exercem; tempo de experiência profissional, classe social e resultados de aprovação e reprovação curricular.

5.1.1 Educação de Jovens e Adultos – Turma I – 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I

Tabela 1. Distribuição dos fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA I – 2º e 3º anos em relação à faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados.

Faixa Etária	Nº	%
15 a 25 anos	00	00
26 a 35 anos	00	00
36 a 45 anos	04	40
Acima de 45 anos	06	60
Total	10	100
Profissão	Nº	%
Aux. Serviços gerais	01	10
Doméstica	04	40
Auxiliar de Produção	02	20
Vigia	01	10
Desempregado	02	20

Total	10	100
Experiência profissional	Nº	%
1 a 5 anos	04	40
6 a 10 anos	02	20
11 a 15 anos	02	20
Acima de 15 anos	02	20
Total	10	100
Classe social	Nº	%
C1	02	20
C2	02	20
D	06	60
Total	10	100
Resultados	Nº	%
Aprovado	02	20
Reprovado	08	80
Total	10	100

De acordo com a tabela 1, verificou-se que a turma de EJA I da presente pesquisa é composta de 10 alunos e estes, em sua maioria, encontram-se na faixa etária acima de 45 anos (60%). Nesta etapa, pode-se constatar de forma geral, que a idade dos alunos que se matriculam nesta modalidade de ensino é muito variável, o que vem a confirmar a heterogeneidade de idades já salientada por diversos autores (LOPES e SOUZA, 2010, FERRARI e AMARAL, 2012, BRANDÃO e ARAÚJO, 2009). As escolas para jovens e adultos “recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados” (BRASIL, 2006, p.7).

Dentre as muitas profissões existentes nessa sala de EJA I a grande maioria dos alunos, 40% são empregadas domésticas. E quanto a experiência profissional esta ficou entre 1 a 5 anos (40%). Segundo Souza (2007) o mundo do trabalho caracteriza-se pela diversidade de atividades e vínculos, nossos alunos da EJA, são muitas vezes pessoas que administram sua sobrevivência econômica: fazem “bicos”, são autônomos, circulam por diferentes profissões, como auxiliares ou ajudantes de pintura, construção civil, serviços domésticos, venda ambulante entre outras.

Em relação à classe social tem maior referência na “classe D” (60%). Atualmente existem muitas pessoas no Brasil que ainda não concluíram o ensino fundamental, fato esse que está relacionado à “desigualdade social em tempos de exclusão, miséria e falta de emprego, terra, de teto e de condições dignas de vida impostos a uma parcela significativa da população” (HAGE, 2010, p. 2). Essas situações fazem com que as pessoas mais pobres

enfrentem mais dificuldades no acesso à escola e também em permanecer nela, constituindo e ampliando cada vez mais o número de homens e mulheres que adentram a modalidade EJA em todo o país (HAGE, 2010), (GUIMARÃES e DUARTE, 2008).

Quanto aos resultados finais de aprovação e reprovação, 80% dos alunos foram reprovados. Sabe-se que os jovens e os adultos ao chegarem a EJA sentem-se desmotivados e até são marginalizados, por estarem afastados há muito tempo ou por condições de exclusão social, política e econômica. É importante mencionar que a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal devido a aspectos de natureza mais afetivos, mas que podem influenciar a aprendizagem (RIBEIRO, 2005).

5.1.2 Educação de Jovens e Adultos – Turma II – 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I

Tabela 2. Distribuição dos fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA II – 4º e 5º anos em relação à faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados.

Faixa Etária	Nº	%
15 a 25 anos	01	05
26 a 35 anos	09	41
36 a 45 anos	10	45
Acima de 45 anos	02	9
Total	22	100
Profissão	Nº	%
Estudante	03	13
Aux. Serviços gerais	01	05
Doméstica	06	27
Vigia	03	14
Atividades Diversas	09	41
Total	22	100
Experiência profissional	Nº	%
1 a 5 anos	12	55
6 a 10 anos	09	41
11 a 15 anos	01	04
Acima de 15 anos	00	00
Total	22	100
Classe social	Nº	%
C1	06	27
C2	09	41
D	07	32
Total	22	100
Resultados	Nº	%

Aprovado	10	20
Reprovado	12	80
Total	22	100

A tabela 2 apresenta os resultados encontrados nos alunos da EJA II de 4º e 5º ano da Escola de Ensino Fundamental Antenor Naspolini. Esta turma é formada por 22 alunos. Quanto a faixa etária, a maioria dos alunos está entre 36 a 45 anos (45%). Quando se analisa a trajetória escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos, observa-se que os motivos da faixa etária atrasada, seriam fatores sociais na ausência da educação familiar, o fator econômico da necessidade de realizar um trabalho e a falta de motivação pessoal. Para Haddad e Di Piero (2009), o processo de alfabetização e escolarização de jovens e adultos até a década de 80 era feito com pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir de 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher também jovens de origem urbana, os quais já tinham um contato escolar anteriormente, mesmo que este tenha sido mal sucedido.

De acordo com a tabela 2, (41%) dos alunos possuem diversas profissões, e em sua maioria (55%), estão na profissão atual de 1 a 5 anos. Apesar da maioria dos alunos trabalharem durante todo o dia, os dados demonstram o esforço que fazem para conciliar o estudo e o trabalho. Pode-se atribuir esta conciliação à metodologia adotada pela Educação de Jovens e Adultos que propicia um ensino direcionado às necessidades deste público, visto que, considera as dificuldades enfrentadas pelos alunos, tais como: trabalho, problemas familiares, situação socioeconômica e idade. Segundo Souza (2007, p. 67) “a EJA é uma modalidade que tenta respeitar os valores, a cultura e as peculiaridades dos alunos, para que possam dar continuidade aos estudos por não terem tido oportunidade a escola na idade própria”.

A classe social dos alunos pesquisados e que se encontram na tabela 2, é C2 (41%). Esse percentual permite-nos afirmar, que na sua grande maioria, os alunos da EJA pertencem à camada social menos favorecida, que são obrigados a deixar a escola para reforçar o orçamento familiar (ARROYO, 2006).

A tabela 2 faz menção à (80%) de reprovação. Estudos mostram que estes alunos, frequentemente, advêm de um contexto de baixa escolarização, onde o estudo é visto como desnecessário, uma vez que, o que garante o sustento da família é o trabalho (BRASIL, 2006). Outra característica marcante no público da EJA é a baixa autoestima que reflete o sentimento de exclusão e indiferença. Com um desempenho anterior comprometido, esse aluno volta à sala

de aula revelando uma autoestima fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. Segundo Haddad e Di Piero (2009), a má qualidade de ensino associada à pobreza que assola grande parte da população brasileira, produz um contingente numeroso de adolescentes e adultos que passam pela escola sem adquirir significativos conhecimentos e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos.

5.1.3 Educação de Jovens e Adultos – Turma III – 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II

Tabela 3. Distribuição dos fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA III – 6º e 7º anos em relação à faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados.

Faixa Etária	Nº	%
15 a 25 anos	17	45
26 a 35 anos	09	24
36 a 45 anos	05	13
Acima de 45 anos	07	18
Total	38	100
Profissão	Nº	%
Aux. Serviços gerais	02	5
Doméstica	02	5
Estudante	12	32
Desempregado	02	5
Funcionária pública	02	5
Diversas atividades	18	48
Total	38	100
Experiência profissional	Nº	%
1 a 5 anos	13	34
6 a 10 anos	12	32
11 a 15 anos	08	21
Acima de 15 anos	05	13
Total	38	100
Classe social	Nº	%
C1	10	26
C2	24	63
D	04	11
Total	38	100
Resultados	Nº	%
Aprovado	14	37
Reprovado	24	63
Total	38	100

De acordo com a tabela 3, 45% dos alunos da pesquisa na sala de EJA III 6º e 7º ano estão na faixa etária entre 15 a 25 anos. Menciona a LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que a educação de Jovens e Adultos atende aos alunos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou permanência ao ensino formal e não concluíram a educação básica. Seus direitos estão garantidos conforme descrito no Art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Mediante a análise da faixa etária dos alunos, observa-se que os jovens têm procurado com mais frequência dar continuidade aos estudos, e constituem, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho.

Estes alunos que foram privados dos conhecimentos formais possuem uma vasta bagagem de conhecimento do senso comum, além das experiências vividas e, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD, é preciso respeitar e valorizar a diversidade desta população, de forma a reduzir a desigualdade (HADDAD, 2010).

A tabela 3 mostra que a maioria dos alunos da pesquisa está trabalhando em diversas atividades (48%) e tem entre 1 a 5 anos de experiência profissional (34%). Como coloca Ferrari (2011), o jovem que pertence ao mundo do trabalho, ou do desemprego, como é mais comum, incorpora-se ao curso da EJA, objetivando concluir etapas de sua escolaridade para buscar melhores ofertas do mercado de trabalho por sua inserção no mundo letrado.

A tabela 3 também mostra que (63%) dos estudantes da pesquisa foram reprovados. Os alunos jovens às vezes, ultrapassam a idade estabelecida para estudar diurno. Nas suas trajetórias escolares interrompidas com sucessivas reprovações e que este não parece fazer muita questão de "passar de ano" (alguns alunos), eles já foram negados da escola básica, muitos deles são repetentes desde sua vida infantil, e são levados a estudar a noite por ser problemático no diurno, sentem-se fracassados por ter sua permanência na escola com evasão com tanta frequência (BRASIL, 2006, p. 17).

A tabela 3 apresenta que (63%) dos alunos são da classe social C2. Não há como deixar de pontuar a questão da exclusão Social da Juventude, pobre e limitada, fica evidente que a escola vive uma crise, o que é mais preocupante é ver que essa crise torne habitual, um descaso social, mas é possível de encontrar algumas alternativas e colocar em prática (MARQUES, 2010, p. 08).

5.1.4 Educação de Jovens e Adultos – Turma IV – 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II

Tabela 4. Distribuição dos fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA IV – 8º e 9º anos em relação à faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados.

Faixa Etária	Nº	%
15 a 25 anos	25	72
26 a 35 anos	10	28
36 a 45 anos	00	00
Acima de 45 anos	00	00
Total	35	100
Profissão	Nº	%
Doméstica	04	11
Estudante	07	20
Aux. Produção	03	9
Diversas atividades	21	60
Total	35	100
Experiência profissional	Nº	%
1 a 5 anos	28	80
6 a 10 anos	07	20
11 a 15 anos	00	00
Acima de 15 anos	00	00
Total	35	100
Classe social	Nº	%
C1	15	43
C2	14	40
D	06	17
Total	35	100
Resultados	Nº	%
Aprovado	22	63
Reprovado	13	37
Total	35	100

A tabela 4 apresenta resultados da pesquisa de uma sala de EJA IV, 8º e 9º anos, composta de 35 alunos. Os alunos em sua maioria (72%) estão na faixa etária entre 15 a 25 anos, correspondente ao 3º ano do ensino médio, porém dentre esses, existem alunos entre 26 à 35 anos (28%), ou seja, que estão fora da idade correspondente, ou por motivo de repetência ou por desistência que é uma problemática comum ao ensino público, os alunos por diversos motivos são levados a desistir ou são reprovados por falta de interesse, ou até porque nas

séries anteriores não obtiveram a base de conhecimento necessária para dar continuidade a conclusão dos seus estudos (BRASIL, 2006, p. 19).

No que se refere a profissão dos alunos (60%), inclui-se entre as diversas profissões. E a experiência profissional apresentada encontra-se entre 1 a 5 anos (80%). Quase que em sua totalidade, os alunos atendidos por esta modalidade de ensino são trabalhadores que retornaram ao âmbito escolar em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho, mas também nos deparamos com os alunos que interromperam os estudos por não conseguirem aprender.

Para Marques e Pachane (2010, p. 486) o aluno da EJA define-se como sendo:

“(...) filhos de pais também analfabetos (...) exercem atividades profissionais ligadas ao comércio e demais serviços, tais como: ajudante de cozinha, pintor, serviços gerais autônomos, etc. Moram em bairros distantes do centro. Dispõem de pouco tempo para o lazer e possuem nível socioeconômico baixo. Os que já tiveram na escola o fizeram por um breve período, pois muitas vezes tiveram de largar os estudos para ajudar a família.”

Quanto a classe social, 43% dos alunos estão na classe social C1. São homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola. São pessoas que pertencem a uma mesma classe social, com baixo poder aquisitivo que consomem de modo geral apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para seus filhos (quando os tem). O lazer fica por conta dos encontros em família ou dos festejos e eventos das comunidades dos quais participam, ligados muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase que sempre seus pais têm ou tiveram uma escolarização inferior a sua. Também a tabela 4 mostrou que (63%) dos alunos foram aprovados em todas as disciplinas (BRASIL, 2006).

5.1.5 Educação de Jovens e Adultos - Resultado Geral das quatro turmas de EJA – I, II, III e IV do Ensino Fundamental

Tabela 5. Distribuição total dos fatores que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da EJA I, II, III, IV em relação à faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados.

Tabela 1		Tabela 2		Tabela 3		Tabela 4		Total	%
Faixa Etária	Nº	Faixa Etária	Nº	Faixa Etária	Nº	Faixa Etária	Nº	Faixa Etária T1 T2 T3 T4	%
15 a 25 anos	00	15 a 25 anos	01	15 a 25 anos	17	15 a 25 anos	25	43	40,95
26 a 35 anos	00	26 a 35 anos	09	26 a 35 anos	09	26 a 35 anos	10	28	26,67
36 a 45 anos	04	36 a 45 anos	10	36 a 45 anos	05	36 a 45 anos	00	19	18,10
Acima de 45 anos	06	Acima de 45 anos	02	Acima de 45 anos	07	Acima de 45 anos	00	15	14,28
Total	10	Total	22	Total	38	Total	35	105	100,00
Profissão	Nº	Profissão	Nº	Profissão	Nº	Profissão	Nº	Profissão T1 T2 T3 T4	%
Aux. S. Gerais Doméstica	01	Aux. S. Gerais Doméstica	01	Aux. S. Gerais Doméstica	02	Aux. S. Gerais Doméstica	0	04	4
Aux. Produção Vigia	04	Aux. Produção Vigia	06	Aux. Produção Vigia	02	Aux. Produção Vigia	04	16	15
Desempregado	02	Aux. Produção Vigia	0	Aux. Produção Vigia	0	Aux. Produção Vigia	03	05	5
Div. Ativid.	01	Desempregado	03	Desempregado	0	Desempregado	0	04	4
Func. Público	02	Desempregado	0	Desempregado	02	Desempregado	0	04	4
Estudante	0	Div. Ativid.	09	Div. Ativid.	18	Div. Atividades	21	48	46
	0	Func. Público	0	Func. Público	02	Func. Público	0	02	2
	0	Estudante	03	Estudante	12	Estudante	07	22	20
Total	10	Total	22	Total	38	Total	35	Total 105	100
Experiência Profissional	Nº	Experiência Profissional	Nº	Experiência Profissional	Nº	Experiência Profissional	Nº	Experiência Profissional T1 T2 T3 T4	%
1 a 5 anos	04	1 a 5 anos	12	1 a 5 anos	13	1 a 5 anos	28	57	54
6 a 10 anos	02	6 a 10 anos	09	6 a 10 anos	12	6 a 10 anos	07	30	28
11 a 15 anos	02	11 a 15 anos	01	11 a 15 anos	08	11 a 15 anos	00	11	11
Acima de 15 anos	02	Acima de 15 anos	00	Acima de 15 anos	05	Acima de 15 anos	00	07	7
Total	10	Total	22	Total	38	Total	35	Total 105	100
Classe Social	Nº	Classe Social	Nº	Classe Social	Nº	Classe Social	Nº	Classe Social T1 T2 T3 T4	%
C1	02	C1	06	C1	10	C1	15	33	31
C2	02	C2	09	C2	24	C2	14	49	47
D	06	D	07	D	04	D	06	23	22
Total	10	Total	22	Total	38	Total	35	Total 105	100
Resultados	Nº	Resultados	Nº	Resultados	Nº	Resultados	Nº	Resultados T1 T2 T3 T4	%
Aprovado	02	Aprovado	10	Aprovado	14	Aprovado	22	48	46
Reprovado	08	Reprovado	12	Reprovado	24	Reprovado	13	57	54
Total	10	Total	22	Total	38	Total	35	Total 105	100

Legenda: Auxiliar de Serviços Gerais - Aux. S. Gerais / Auxiliar de Produção – Aux. Produção

Funcionário Público – Func. Público / Diversas Atividades – Div. Ativid.

Resultados Turma 1, Turma 2, Turma 3 e Turma 4 – Resultados T1, T2, T3, T4

A tabela 5 traz um resumo dos resultados das quatro tabelas anteriores, destacando que em relação a faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados, referente a 105 alunos da EJA I, II, III e IV da Escola de Ensino Fundamental Antenor Napolini.

Considerando os resultados obtidos no presente trabalho, observa-se que as problemáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos não mudaram tanto com o passar dos anos. Segundo Arroyo (2008), a EJA da década de sessenta, continua tão atual em tempos de exclusão (...) que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.

Analizando a faixa etária, observou-se que os alunos, mesmo apresentando heterogeneidade na idade, apontou uma maior concentração de alunos entre 15 a 25 no ensino fundamental, assim sendo, verifica-se que vem aumentando o número de alunos com menor faixa etária na EJA, de acordo com o maior segmento, visto que, na EJA I eles eram (0%), na EJA II (5%), na EJA III (45%) e EJA IV (72%). Esses dados estão de acordo com o Censo Escolar de 2014 “o Brasil conta com cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica direcionada a alunos que não puderam completar os estudos durante o período regular, ao longo da infância e da adolescência. Porém, cerca de 1 milhão desses estudantes ainda estão em idade escolar: 30% das matrículas de EJA do Brasil são de jovens com idades entre 15 e 19 anos.

Segundo Tufi Machado Soares a modalidade apresenta-se como uma alternativa escolar mais viável para esse público. “A EJA pode fazer sentido para esse jovem porque tem um horário mais apropriado ao estudante trabalhador, permitindo que ele conclua os estudos; além disso, ele terá uma redução no tempo total de estudo, o que é conveniente pra ele, já que poderá recuperar parte do tempo perdido no ensino regular” (SOARES, 2014).

Conforme coloca Ferrari (2011, p.1) “a maior demanda de jovens pelos cursos de EJA, trás como consequência a dificuldade de o professor atender num mesmo espaço e tempo, diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens”.

Referente a ocupação profissional 46% destes estão incluídos em diversas atividades como (costureiras, pedreiro, eletricista, vendedor ambulante, pintor de paredes, babá, manicure, entre outros), pois estes, geralmente exercem profissões que não exige nenhum nível de escolaridade. Como pode ser visto os alunos que frequentam a EJA, são pessoas que

já participam da sociedade, contribuindo de forma constante. Em relação a experiência profissional, os resultados obtidos nos quatro segmentos EJA I, II, III e IV, mostraram que 54% dos alunos possuem experiência na profissão entre 1 a 5 anos.

De acordo com Morin (2003, p. 57) é fato que cada aluno tem suas peculiaridades, e quando se trata dos alunos da EJA, tal é nosso espanto ao nos depararmos com aquele aluno rico em conhecimentos, pois “o ser humano é um ser ao mesmo tempo singular e múltiplo”. Todo esse conhecimento que cada um dispõe precisa ser levado em consideração, pois não são letrados, mais carregam uma bagagem e esse conhecimento deve ser respeitado.

A pesquisa mostrou ainda, que 47% dos alunos encontram-se na classe social C2, especificada nesse estudo. A modalidade destinada a Jovens e Adultos apresenta uma identidade que a diferencia da escolarização regular. Desse modo, pode-se considerar que essa diferenciação não é apenas a especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão sócio histórico-cultural (FERRARI, 2011). A EJA inclui homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos de baixa renda e que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência.

Já os resultados de aprovação e reprovação nos segmentos EJA I, II, III e IV do presente estudo, 54% dos alunos foram reprovados. Portanto, pode-se citar o que diz Anjos (2011) “Usualmente os alunos da EJA são vistos como uma massa de alunos sem identidade, qualificados sob denominações diferenciadas que se relacionam com o “fracasso escolar”, são alunos repetentes, evadidos, defasados, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos”.

Será que o fracasso escolar está na inaptidão dos alunos ou é gerado pela própria escola?

Esta não é uma pergunta fácil de responder. O fracasso escolar é hoje, objeto de estudos das áreas da Educação, da Psicologia e da Sociologia. Suas causas apontam para uma diversidade e complexidade de fatores, ligados ao psiquismo do aluno: forma como ele interage com o ambiente escolar, modo como estabelece relações com o saber e com o aprender, seu relacionamento com os professores e com os colegas, suas relações familiares, os vínculos que constrói com o conhecimento, entre outros; a estrutura da escola: as características, o modelo pedagógico adotado, o perfil dos professores, etc.; a uma dimensão social ampla: políticas públicas de educação e a secular desigualdade econômica e social da sociedade brasileira.

O que se sabe, ao certo, é que o fracasso escolar tece uma espécie de teia, onde o (a) aluno (a) se enreda e custa a sair. Na maioria dos casos, a teia torna-se tão emaranhada que

não oferece saída e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar (BRASIL, 2006).

Se vasculharmos nossas próprias lembranças da escola, tanto as boas quanto as más, veremos que o que fica na nossa memória não são só os conteúdos, mas marcadamente os professores. A figura do (a) professor (a) aparece, em nossas lembranças, como aquela que marcou uma predileção por determinada área do conhecimento, como alguém que nos influenciou em nossas escolhas profissionais, mesmo como alguém com quem nada aprendemos ou até como aquela pessoa com quem não gostaríamos de nos encontrar na rua. Isso nos ajuda a compreender que o (a) professor (a) exerce um papel determinante e de responsabilidade, tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar de qualquer um de seus alunos.

As representações que o (a) aluno (a) faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar são construídas não somente dentro da própria escola, mas também no âmbito da família e das relações sociais, através de expectativas próprias e de expectativas de outros pais, colegas, amigos, professores que nele são depositadas. Muitas vezes, os alunos com dificuldades são preconceituosamente taxados pelos professores, pais e colegas de “burros”, “preguiçosos”, “deficientes”, “lentos”. Estas palavras são corrosivas e imprimem cicatrizes profundas, causando efeitos devastadores na autoestima do sujeito (BRASIL, 2006).

Sabemos que o sucesso escolar produz autoestima e um grande efeito de segurança no (a) aluno (a), enquanto o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo. Desse modo, as situações de fracasso escolar produzem marcas que afetam profundamente a identidade e ferem a autoimagem do (a) aluno (a) jovem e adulto.

Nas salas de aula de jovens e adultos, estas marcas se evidenciam, de um lado, por atitudes de extrema timidez e, por outro, por atitudes de irreverência e transgressão. Esses alunos e alunas demonstram vergonha em perguntar ou em responder perguntas, nervosismo exacerbado nas situações de avaliação, ou então se mostram agitados e indisciplinados. Muitos não conseguem nem olhar nos olhos do professor e da professora.

O papel do (a) professor (a) de jovens e adultos é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua

bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança (BRASIL, 2006).

O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo (a) professor (a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares.

Ao lado da escola, do trabalho, da família, faixa etária, condição social, profissão e experiência profissional, conforme Lahire (1997) em seu estudo sobre sucesso escolar, estes são os principais fatores condicionantes da aprendizagem de adultos.

Segundo Zago (2000), várias situações de apoio e incentivo podem tornar-se fatores escolarmente rentáveis ao aluno adulto como, por exemplo, definição de percursos singulares com características distintas das de colegas da mesma idade e origem social. Esses fatores também podem ser apoio sistemático de um professor, pois eles creditam uma grande parcela de êxito escolar aos professores.

Para Mileto (2009), também ocorrem como interferência da aprendizagem o confronto geracional, no interior da sala de aula, entre os jovens e adultos, que em muitos casos, há um descontentamento dos jovens em conviver com os adultos em um ambiente que ele acha que não é apropriado. Os adultos, por sua vez, têm o mesmo pensamento em relação aos jovens.

Para Nogueira, Romanelli e Zago (2008), em seus estudos, expressões como estas: (...) Meus dois filhos são bons alunos na escola e tiram notas boas. E eu ajudo muito para continuarem a estudar. E eles são o meu incentivo e não vão passar pelas dificuldades que eu passei. (...) Somente depois que me aposentei eu pude voltar a estudar. Ganho pouquinho, mas fico satisfeita em poder ter tempo para que eu possa ir a escola. Meus filhos também foram um grande motivo para que eu voltasse a estudar, revelam a crença dos benefícios que o estudo pode oferecer e são carregadas de um valor simbólico e revelador do lugar ocupado pela escola.

Para Santos (2007), um dos maiores desafios que o aluno adulto enfrenta encontra-se no cansaço do trabalho, tanto físico quanto mental. Apesar de eles terem dificuldades em conciliar a escola e o trabalho, é possível que possam ver a escola como um espaço de compreensão de conhecimento, enquanto trabalhador e sujeito de sua própria história. Santos (2007) ainda menciona que os alunos adultos fazem um sacrifício obrigatório e necessário

para frequentar a escola depois da jornada de trabalho por que para eles com o estudos podem pleitear um emprego digno, não somente por questões econômicas, mas também como direito de autonomia pessoal e dignidade. O emprego é um lugar privilegiado para garantir a sobrevivência e um elemento essencial de sua localização no espaço social.

Segundo Arroyo (2005), podemos destacar também, dentre outros, dois aspectos que tornam o espaço escolar do aluno adulto, um lugar de histórias de sucesso. O primeiro é o movimento intencional que o próprio aluno faz ao buscar a escola. Mesmo entre os jovens, muito poucos são aqueles que só estão ali porque os responsáveis os obrigaram. O segundo aspecto é o entendimento da própria escola de que a escolarização mais tardia é uma oportunidade de se reparar um erro social com aqueles que não conseguiram dar início ou prosseguimento aos estudos em etapas anteriores da vida. Nesse segundo aspecto, a escola resgata para si a responsabilidade em fazer da trajetória do aluno uma história de sucesso social. Isto também significa dizer que as relações também são diferentes, muitas vezes, melhores.

Neste estudo foi possível perceber que há vários fatores condicionantes da aprendizagem de adultos, como por exemplo, na fala de vários autores acima mencionados, a faixa etária, profissão, classe social, família, conciliar trabalho e escola, dentre outros. Simultaneamente os autores reforçam os processos de construção de estratégias de suporte familiar, profissional, vínculos entre alunos e professores, pois estes favorecem o sucesso escolar dos alunos adultos.

Não se pode atribuir à escola a garantia de melhores condições gerais de qualidade de vida ou ascensão social, porque a escola não distribui poder, mas constrói saber, que é poder, Bourdieu (2003). Não se muda a história sem conhecimentos, mas tem-se que educar o conhecimento para que se possa interferir no mercado como sujeitos, não como objeto. O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, por que a pobreza política produz pobreza econômica (BOURDIEU, 2003).

É possível pensar outro papel social para a escola que não o de apenas reprodutora da ordem social. Assim, para Bourdieu (2003), se a escola usasse de todos os seus recursos pedagógicos, com vistas a atender a todos os estudantes, ela poderia colocar em condições de igualdade, ou menos desiguais, aqueles que chegam até ela desprovidos ou, talvez, menos providos de capital cultural.

Portanto, os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar

plenamente quando não domina a leitura e a escrita. E como desafios, construir uma escola na qual professores e alunos, encontrem-se como sujeitos, com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos. Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente.

5.2 Discussão dos Resultados

Este estudo teve como objetivo principal analisar quais os fatores condicionantes da aprendizagem de adultos: Estudo realizado na escola de ensino fundamental Antenor Napolini.

São muitos os fatores encontrados nesta pesquisa na visão de alguns autores (PARAGUASSU, 2008), (RUBIO, 1980), (LIMA, 1997), (GERVILLA, 1995), (MOSQUERA, 1997), (MAXIMIANO, 2008), (VYGOTSKY, 1995), (HENRY WALLON, 1990), (FREIRE, 1996, 2005), (VALE, 2001), (COURA, 2008), (HAIDT, 2003), (SANTOS, 1997), (BRANDÃO, 1981), entre outros, como por exemplo, o afeto entre professor e aluno como aliados no processo de aprendizagem, faixa etária, classe social, profissão e experiência profissional, estereótipos presentes na aprendizagem de adultos, a motivação, autoestima e a ludicidade, entre outros. Muito embora, todos estes fatores sejam de extrema importância para o estudo em questão, foi feito um estudo mais aprofundado do conjunto de fatores que envolve faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e resultados curriculares (aprovação e reprovação).

Neste sentido analisaremos a partir de agora se a pesquisa atendeu aos objetivos específicos do estudo.

5.2.1 O primeiro objetivo específico consistiu em identificar quais os fatores condicionantes que influenciam no processo de aprendizagem de adultos. Conforme alguns autores como LOPES, SOUZA e PARAGUASSU (2008), mencionam sobre o **afeto entre professor e aluno da EJA**, aliados no processo de aprendizagem, onde a relação entre professor e aluno na maior parte dos contextos, é percebida somente no que se menciona à transmissão de conhecimentos, isto é, ao aspecto cognitivo, mas este quadro está modificando, pois é perceptível que alguns estudos passaram a aferir importância à questão da afetividade na aprendizagem. Quando pensamos no professor enquanto intercessor da modalidade de ensino

abordada neste estudo, é importante observar que algumas das suas atribuições são: ouvir o aluno, entendê-lo, incentivá-lo a não desistir dos estudos, orientá-lo, dizer-lhe o quanto é peça essencial no processo de aprendizagem, tirar suas dúvidas, entre outras.

A influência que o professor tem na sala de aula é enorme, pois ele tem a capacidade de envolver ou não o aluno, sendo que é a partir daí que ele vai estabelecer um clima que pode favorecer ou desfavorecer a aprendizagem, já que esta se dá também, a partir da construção de um bom relacionamento em sala de aula. Nesse sentido, fica claro que além da metodologia desenvolvida nas aulas e dos recursos utilizados, uma boa relação entre professor e aluno é essencial, pois muitas vezes este tem a escola como um "abrigo" para os problemas que enfrenta no dia a dia.

Então, é perceptível que não há como desprender o afetivo do intelectual, uma vez que o ser humano necessita ser entendido como um todo, e não de forma dualista, isto é, separando a razão da emoção (VYGOTSKY, 1995).

Em relação a **faixa etária** nas pesquisas de Coura (2008), Haddad e Di Pierro (2009, 2010) “Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: A terceira idade na educação de jovens e adultos” expõe como a idade pode intervir na formação dos sonhos dos alunos com idades mais avançadas presentes na EJA, por eles acreditarem que pelo fato de serem velhos não podem ansiar a realização de seus sonhos “Ao envelhecerem, muitas pessoas chegam acreditar que atingir seus sonhos não é mais possível, que o tempo que tem pela frente não seria satisfatório para consolidar seus desejos. Em concordância com o que afirma os autores, Paixão (2005) e Soares (2014) referem que este fator não está presente somente nos idosos, mas tanto na idade jovem quanto no adulto, sendo que os mais jovens tem mais perspectivas se confrontados aos alunos mais velhos.

Como pode se constatar nas pesquisas feitas na escola Antenor Napolini, na turma de EJA I, a maior concentração de alunos se encontra na faixa etária acima de 45 anos (60%), na EJA II, o maior número de alunos estão entre a faixa etária entre 36 a 45 anos (45%), na EJA III a maior concentração fica na faixa etária entre 15 a 25 anos (45%) e quanto ao EJA IV os alunos em sua maioria (72%) estão na faixa etária entre 15 a 25 anos. Mediante a análise da faixa etária destes alunos, observa-se que os jovens tem procurado dar continuidade com mais frequência aos estudos.

Quanto ao fator condicionante **classe social**, mulheres, homens, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola, concernem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico a sua sobrevivência:

água, luz, aluguel, alimentação, remédios para os filhos (quando os tem). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos dos grupos os quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como fundamental fonte de lazer e informação. Quase sempre, seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior a sua (BRASIL, 2006).

Guimarães e Duarte (2008) explicam que a socialização dos alunos também se inicia desde a chegada a escola, a partir do momento em que se deparam com os colegas e seguem até a cantina para fazer um lanche ou até mesmo o jantar que muitas escolas proporcionam antes do início da aula. Esta é a hora em que eles se agrupam ao redor das mesas em pequenos grupos e ficam conversando até o momento de adentrarem em sala. Já nas salas, começam as atividades da noite e quem conclui mais rápido passa a ajudar os que ainda não concluíram a tarefa proposta pela professora, acrescentando assim, os momentos de integração entre os alunos.

Essa modalidade de ensino, segundo Oliveira (1999), tem o olhar voltado para as classes sociais, ou seja, grupos sociais de uma classe economicamente baixa, pessoas que apresentam certa desconfiança quando se fala de escola, ou por que não tiveram oportunidade quando criança ou por terem sido evadidos. São jovens e adultos que já têm uma experiência de vida, são operários que trabalham muito, e muitas vezes em serviços pesados e que ganham muito pouco; a maioria deles são trabalhadores rurais que vivem no interior e que muitas vezes é obrigado a deixar o lugar de origem para arriscar sobreviver na cidade, e que frequentemente são excluídos pela sociedade, pois esta acredita que seus saberes, suas experiências nada convém para oferecer na construção de uma sociedade mais digna.

Portanto, de encontro ao que menciona Oliveira (1999), Guimarães e Duarte (2008) a respeito da classe social deste público, a pesquisa mostrou que em sua maioria, 47% dos alunos deste estudo se encontram na classe social C2, o que significa uma condição sócio econômica baixa.

É incluso na EJA, homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos de baixa renda e que consomem, de modo geral, apenas o básico a sua sobrevivência (FERRARI, 2011).

Atendendo a esse objetivo, constatou-se também a presença forte do fator **profissão e experiência profissional** na aprendizagem do aluno adulto, que na fala de Souza (2007) são indivíduos que normalmente costumam trabalhar em profissões não qualificadas, mal remuneradas e muitas vezes, adquirindo um caráter marginal perante a sociedade, como é o caso de ambulantes, vendedores nas ruas e calçadas, ou mesmo de profissões “reconhecida

socialmente” mais que estão diretamente ligadas a moradores de bairros pobres e marginalizados e que devido a suas situações financeiras, provavelmente são privados também de bens culturais. E é nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos está inserida, para atender esses trabalhadores.

Os alunos jovens e adultos, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo. Nas cidades, seus pais saíam para trabalhar e muitos deles já eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Outras vezes, seguiam seus pais ao trabalho, desempenhando pequenas tarefas para auxiliá-los. É comum, ainda, que nos centros urbanos, estes alunos tenham conseguido um sem-número de atividades cuja renda completava os ganhos da família: guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de crianças etc. (BRASIL, 2006).

Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho inicia ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais; auxiliar nos serviços caseiros. Muitas vezes, seguindo os pais e irmãos mais velhos, é comum encontrar um grande número de crianças e jovens já imergidos no trabalho. Nessas regiões, os horários, as temporadas de colheita, de chuva e de seca marcam a vida cotidiana das pessoas e isto, aliado às grandes distâncias, configura condição bastante precária para a escolarização (BRASIL, 2006).

Se cada região de nosso país tem suas características em relação às demais, todas as salas de EJA se unificam em torno deste fato: a grande maioria dos alunos são trabalhadores que chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho. É claro, que estas mesmas salas apresentam um número significativo de desempregados e de trabalhadores temporários ou informais.

Mesquita (1996) faz referência ao trabalho do aluno adulto como sendo um dos fatores que interfere no processo de aprendizagem na seguinte situação, os alunos com baixa renda tem uma jornada de trabalho mais intensa, diminuindo o tempo de estudo e tendo menos contato com o material didático o que os torna dependente, exclusivamente da fala do professor. O cansaço decorrente do amplo número de atividades, as quais são submetidos em função de sua formação profissional, entre outras, interferem no processo de aprendizagem do aluno jovem e adulto.

Analisando as informações colhidas nesse estudo sobre profissão e experiência profissional verificou-se que 46% dos alunos são ocupantes de profissões que geralmente não exigem nenhum grau de escolaridade e atuam entre 1 a 5 anos, são elas: costureira, pedreiro,

vendedor ambulante, pintor de paredes, babá, manicure, doméstica, entre outras, portanto, de acordo com Morin (2003) é fato que cada aluno tem suas peculiaridades e estão ali, em sala de aula para uma aprendizagem significativa com o intuito de “conseguirem um trabalho melhor” e “crescer na profissão”. Mas, com todo esse esforço temos que considerar também como fator condicionante o cansaço, que a grande maioria dos alunos o trabalho que conhecem é na maior parte das vezes, repetitivo, cansativo e pouco engrandecedor, chegando a sala de aula após um dia exaustivo de trabalho, mas apesar da grande maioria trabalharem durante todo o dia, os dados demonstram o esforço que fazem para conciliar o estudo e o trabalho (SOUZA, 2007).

Em relação aos **estereótipos presentes na aprendizagem de adultos**, Tyler (1975) aponta para as peculiaridades da idade adulta e descobre que os adultos aprendem mais lentamente do que os jovens, principalmente quando as atividades não dizem respeito a hábitos adquiridos; Mucchielli (1972) refere-se à mentalidade dos adultos e descobre que a curiosidade universal desaparece; a impressão das probabilidades infinitas é abolida; baixam a inteligência e ganham uma maior organização dos dados adquiridos; os rótulos sociais marcam a personalidade, formando-a e deformando-a; as motivações mudam; criam um mecanismo de defesa, uma resistência a saúde; Rubio (1980) menciona as regras e atitudes esplanadas pelos adultos (sobretudo das camadas sociais mais populares) mencionando a existência de um sentimento de inferioridade frente a aprendizagem, uma competitividade, um crescente anonimato, uma certa passividade e paciência, rigidez dos rótulos feminino e masculino, acreditam que sua capacidade de aprendizagem e cultural estagnaram; Lima (1997) de maneira quase generalizada, predomina o estereótipo cultural que menciona o declínio das capacidades cognitivas com o envelhecimento, aliada a isto, continua a ideia partilhada culturalmente, de que com o passar da idade as pessoas tornam-se mais rígidas e inflexíveis, conformistas, menos criativas e menos ativas. O reforço destes estereótipos, na cultura ocidental, legitima o desprendimento dos sujeitos pelo processo formativo (GERVILLA, 1995).

Quanto à **motivação** (Burochovitch & Bzuneck, 2004), afirma que é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das aptidões gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros.

Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 37) a motivação intrínseca proporciona a sensibilidade no aluno de que “a participação na atividade é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento”.

Devido a dinâmica e complexidade envolvidas na questão motivação e da caráter diverso das necessidades das pessoas, sejam elas, fisiológicas, de auto-realização, estima, segurança, poder, relacionamento, crescimento, etc. e a forma de satisfazê-las, Nascimento (2007) cita em seus estudos que um aluno pode resolver explorar uma atividade de um Objeto de Aprendizagem (OA) pelo simples fato de ele se interessar pelo seu conteúdo, ou seja, de ter uma motivação essencial, mas que para isso aconteça, esse OA precisa abordar situações problema que provoquem o seu aprendizado.

Motivação e aprendizagem são dois construtos intimamente ligados e são vários os autores que explanam a estreita e recíproca relação entre eles (Penna, 1980; Gagné, 1985; Pfromm Netto, 1987; Tapia & Fita, 1999; Boruchovitch & Bzuneck, 2001), assim como são várias as definições sobre motivação e, mais especificamente, sobre motivação para aprender (Ruiz, 2001).

Jere Brophy – define a motivação para aprender como uma capacidade adquirida por meio de experiências generalizadas, mas instigadas diretamente pela modelação, comunicação de expectativas, instrução direta ou socialização de pessoas significativas, principalmente pais e professores (BROPHY, 1983,1987).

Vale ressaltar, que outras motivações também induzem os alunos jovens e adultos ao sucesso escolar. Uma delas é a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz satisfação pessoal (BRASIL, 2006).

A **autoestima** é outro fator de grande importância na aprendizagem de adultos, é como o indivíduo se sente diante da avaliação que faz de si mesmo, por conseguinte, um constituinte afetivo do autoconceito. Refere-se ao modo do indivíduo interagir com o ambiente e consigo mesmo. É a responsável pela sua felicidade e pelos seus dramas. Quem gosta e confia em si mesmo tem boa autoestima. É se sentir capaz de encarar a vida com mais confiança e otimismo (RIVIÈRE, 2008).

A autoestima é um dos fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem, juntamente com satisfação, qualidade de vida, etc., pois é fruto de interação social que propicia o acesso à cultura através da troca de experiências, de informações, ou seja, o fortalecimento do vínculo resulta em aprendizagem.

Quanto à **ludicidade**, Freire (1996), afirma que as tarefas lúdicas representam um caminho para implementarmos uma pedagogia mais humana, fraterna e libertadora.

Buscar entender como os jovens e adultos percebem a interação através das brincadeiras e jogos é um grande desafio tanto para o docente quanto para o discente, pois não

é tão fácil esta percepção porque o jovem e adulto que está chegando à sala de aula após muitos anos de ausência ou até para os que nunca frequentaram a escola, imaginam um ensino tradicional, como por exemplo, repetições de lições e cópias no quadro negro, regras rígidas, etc, uma aprendizagem sistematizada somente em repetições, ao contrário do que se presencia atualmente na maioria das escolas que recepcionam jovens e adultos. Neste processo onde se deseja um ensino aprendizagem emancipador superando a educação tradicional, é que se calcula que as práticas lúdicas contribuam efetivamente na sala de aula na abrangência e enriquecimento da realidade de vida dos estudantes jovens e adultos (FREIRE, 2005).

Nas perspectivas evidenciadas por (Brandão, 1981), sobre as práticas pedagógicas, o mesmo afirma que o trabalho com desenhos, gravuras, imagens estão sempre em contato com as formas lúdicas. Por meio de cartões com ilustrações, os estudantes terão noção das expressões que fazem parte do seu vocabulário, possibilitando assim aos educadores e educandos a criação de novas metodologias de ensino presentes no cotidiano do fazer pedagógico.

Conforme evidencia Freire (1996), a tarefa do educador é desafiar o estudante a pensar criticamente, partindo do seu mundo e não lhe impondo um mundo de outrem.

Identificar e compreender os fatores condicionantes que influenciam na aprendizagem de adultos é o primeiro passo para planejar estratégias, métodos e recursos para aperfeiçoar a qualidade do ensino na Educação de Jovens e Adultos.

5.2.2 O segundo objetivo específico buscou-se analisar as relações existentes entre faixa etária, experiência profissional e classe social na aprendizagem de adultos.

Associado ao fato de se ter começado a trabalhar muito cedo, está o fator idade como empecilho para o planejamento e futuras metas a realizar pelos alunos adultos. A idade é relevante para o aluno de Educação de Jovens e Adultos, pois o permite “controlar”/direcionar suas expectativas com relação ao seu futuro.

Os alunos mais jovens costumam ter maiores perspectivas com relação à educação e normalmente anseiam um futuro mais promissor, a saber, a inserção no mercado de trabalho. Para os mais velhos, sobretudo os aposentados, a perspectiva principal é outra. Ela está relacionada à aquisição de conhecimentos básicos, como ler e escrever, já que se refere a idade avançada para almejar algo mais do que o conhecimento da leitura. No entanto, aprender ler e escrever é importante para que essas pessoas possam ter maior autonomia em

suas vidas, como por exemplo, o simples fato de pegar um ônibus, ler uma placa, entre outros. (PAIXÃO, 2005).

A prerrogativa da mudança de vida tão sonhada por muitos constitui como impulso para que esses alunos persistam na sua trajetória escolar. Há a esperança de que ao se tornarem letrados, obtenham um trabalho melhor, ou até mesmo uma profissão na qual tenham ousado sonhar. Tudo se passa como se a frequência na educação de adultos tornasse as dificuldades socioeconômicas menores e prosseguir os estudos, constituindo-se em algo mais provável de melhoria para sua vida (BRASIL, 2006).

A ideia de melhoria de vida em decorrência de um provável crescimento cognitivo/intelectual, após o ingresso ao mundo letrado, é bastante comum entre os alunos. E, a partir dessa evolução, galgar uma oportunidade profissional que os retire da situação social, econômica e cultural em que se encontram. Acreditam que através do processo de escolarização, as etapas de ensino/aprendizagem sigam acontecendo até culminar num emprego melhor, no sonho do negócio próprio ou da profissão desejada. Entretanto, no decorrer dessa sequência eles se deparam na escola, com pessoas buscando as mesmas coisas e ensejos. Pessoas que saem todas as noites de suas casas para encontrar os colegas e conversar. Portanto, reiteramos a importância da socialização vivida pelos alunos da EJA no ambiente escolar, pois além da aprendizagem, os momentos de interação são considerados para eles, de grande valia.

A relação social é importante entre os alunos que formam um grupo de pessoas que não se envergonham tanto diante uns dos outros, pois o mundo letrado é preconceituoso com quem não atende as suas exigências, não se encaixa em seus padrões. Um preconceito bastante explícito na educação de adultos, segundo Paixão (2005) é com relação à idade, pois os alunos mais velhos não se sentem muito a vontade com os mais novos em sala de aula, estabelecendo assim, um empecilho para a aprendizagem. Portanto, partindo desse contexto, o mesmo autor ainda faz menção sobre a socialização como algo que contribui para a permanência e o gosto pela escola. Isso reforça a pretensão de continuar com os estudos na tentativa de atingir seus sonhos atuais e levando-os, no futuro, a ter objetivos maiores.

5.2.3 No terceiro objetivo específico buscou-se compreender o processo de aprendizagem de adultos, segundo os princípios andragógicos e sua aplicabilidade, levando-se em conta os fatores condicionantes que influenciam o processo de aprendizagem de adultos. Para atender a este objetivo realizou-se um estudo embasado nas ideias de Knowles, Holton e Swanson (2011), Cavalcanti e Gayo (2005), entre outros.

De acordo com Cavalcanti e Gayo (2005), existem diferenças significativas entre crianças e adultos, e essas diferenças também necessitam ser levadas em consideração no contexto da aprendizagem. Na infância e na adolescência, é comum que o aluno proporcione maior grau de dependência, pouca experiência acumulada, e vivencie pressão social pelo desenvolvimento biológico e psicológico. Nessa primeira fase, busca-se a aprendizagem centrada no conteúdo em si, vinculado a uma aplicação futura e incerta dos conhecimentos adquiridos naquele momento.

Por outro lado, o aprendiz adulto desenvolve papéis sociais complexos, aplica o que aprende na sua realidade imediatamente e tem sua aprendizagem centrada na resolução de problemas. Assim, o aluno adulto se desprende da necessidade de controle por terceiros em seu processo de aprendizagem, pois já ampliou sua capacidade de autodireção, assim como, trás consigo experiências vivenciadas anteriormente. Compreendendo que essas diferenças geram implicações no processo de aprendizagem, Knowles (1975) desenvolveu estudos que embasam uma diferenciação conceitual entre a pedagogia e andragogia.

Partindo do pressuposto que a andragogia é a abordagem mais ajustada no processo de educação de adultos discutiremos a aprendizagem de adultos com base na abordagem andragógica, inserindo o aprendiz adulto e apresentando o modelo andragógico desenvolvido por Knowles, Holton e Swanson (2011).

A andragogia busca auxiliar e compreender o processo de aprendizagem dos adultos (FERRAZ; LIMA; SILVA, 2004; KNOWLES, 1975). Refere-se a uma teoria cuja aprendizagem é centrada no aluno. Knowles (1980, p. 43), criador do termo, define a andragogia como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprenderem”.

Outro autor em destaque na área de educação de adultos é Jack Mezirow, que focalizou o estudo da influência das experiências vivenciadas no processo de aprendizagem do adulto. Conforme Mezirow (1991), as pessoas vão moldando seu aprendizado à medida que vai ganhando experiência e, assim, a aprendizagem é baseada na interpretação e exposição das experiências vivenciadas pelo indivíduo e que são determinantes para as suas ações, suas expectativas, seu bem-estar e seu desempenho. No entanto, Dewey (1973) já considerava o aspecto experiencial em seus estudos ao ressaltar que os indivíduos vivem, experimentam e aprendem concomitantemente.

Quando o termo andragogia foi utilizado pela primeira vez, no ano de 1831, pelo educador europeu Alexander Kapp, fundamentando-se na teoria de educação proposta por Platão, os aprendizes eram diferenciados como crianças e adultos pelo turno em que esses

estudavam, ou seja, os alunos que estudavam de dia eram considerados crianças, assim, recomendava-se a abordagem pedagógica, e os alunos do turno da noite eram tratados como adultos, desenvolvendo a necessidade de uma abordagem diferenciada no processo de aprendizagem (CAVACANTI; GAYO, 2005; LEDO; OLIVA, 2003).

Anos depois, classificar os aprendizes enquanto crianças ou adultos de acordo com o turno em que a educação e aprendizagem é desenvolvida foi perdendo o sentido, fazendo emergir o seguinte questionamento: O que caracteriza um indivíduo como adulto? Como saber se o aprendiz está apto a receber em seu processo de aprendizagem uma abordagem andragógica?

Respondendo a estas perguntas, Knowles, Holton e Swanson (2011) elaboraram princípios andragógicos necessários na educação para atender ao novo contexto da sociedade contemporânea. São eles: Primeiro princípio (**O quê? Por quê? Como aprender?**); segundo princípio (**Autonomia e Autodirecionamento**); terceiro princípio (**A influência das experiências no processo de aprendizagem**); quarto princípio (**A pré-disposição para aprendizagem**); quinto princípio (**A orientação para Aprendizagem**) e o sexto princípio (**A Motivação para Aprender**).

Brookfield (1986, p. 15), concorda com Knowles, Holton e Swanson (2011), quando afirma que a aprendizagem "tem lugar dentro do aprendiz e não na escola". Para a referida autora, aprendizagem deriva da mudança interna da consciência do aprendiz, que implica na aquisição de novos conhecimentos, capacidades, comportamentos ou competências e está associada ao nível de independência de campo por parte do aprendiz.

Conforme Brookfield (1986), os alunos independentes não devem ser avaliados como mais inteligentes que os alunos dependentes, pois se trata apenas de estilos diferentes que demandam uma abordagem de aprendizagem diferenciada.

Knowles, Horton e Swanson (1998), fundamentando-se em autores como Wlodowski (1985), afirmam que o que move um aprendiz adulto a se motivar para aprender é a soma de quatro fatores: (1) ter sucesso na aprendizagem; (2) ter a sensação de que está aprendendo aquilo que ele mesmo escolheu aprender; (3) buscar aprender algo que ele valoriza; e (4) a aprendizagem é vista como uma experiência de prazer.

Nesse sentido, Knowles, Holton e Swanson (2011) puderam concluir que os adultos ficam mais motivados quando acreditam que podem aprender um novo conteúdo, que a aprendizagem desse novo conteúdo ajudará a resolver problema e que são importantes na sua

vida. Portanto, a aprendizagem é significativa quando o aluno percebe a relevância do que será aprendido.

Mais uma vez é pertinente ressaltar a importância da utilização de estratégias de ensino voltadas à ação, considerando que essas estratégias permitem que os alunos relacionem a teoria e a prática, além de proporcionar que esses tenham uma atuação mais ativa em seu processo de aprendizagem.

Ao fazer este estudo, embasado nos princípios andragógicos, percebeu-se que a abordagem mantida até o momento, construída sobre as diferenças, é uma tentativa de se fazer uma análise em relação à Educação de Jovens e Adultos. O assunto é polêmico.

Após analisar as diferenças, detectar os fatores condicionantes que influenciam na aprendizagem de adultos, como a diferença de idade, profissão, experiência profissional, classe social e resultados curriculares, conclui-se que assim como as funções biológicas do organismo, que apesar de serem diferentes, tem um objetivo que é de manter o indivíduo vivo e saudável. A Educação de Jovens e Adultos deve aprender com as diferenças, para que um ambiente harmonioso e criativo se estabeleça na escola, através da valorização do modo de ser e de aprender de cada indivíduo.

Pode se dizer que os princípios básicos da Andragogia aplicam-se a qualquer situação de aprendizagem de adultos, lembrando sempre, que outros fatores presentes em uma dada situação devem ser considerados. Isto significa que o contexto é essencial para a definição de estratégias individuais para o alcance de resultados efetivos (KNOWLES, HOLTON e SWANSON, 2011).

Se o professor se conhece e se preocupa com os princípios andragógicos, ele tem como trazê-los para a sua prática diária, podendo ser aplicado e praticado com sucesso.

Nesse contexto, torna-se relevante mencionar que há outros fatores que podem influenciar no processo de aprendizagem de adultos, em situações específicas e/ou particulares, o que pode levar o adulto e/ou o educador de adultos a ter comportamentos mais ou menos próximos dos princípios andragógicos.

Naturalmente, melhores resultados da Andragogia serão obtidos na medida em que forem incorporadas adaptações e estratégias de atendimento personalizado a adultos aprendizes.

Através das pesquisas, reflexões e vislumbrando as inúmeras possibilidades de se praticar uma mediação pedagógica fluida, que norteie e percorra todos os caminhos possíveis nas diferentes soluções educacionais, os princípios da Andragogia mostraram-se adequados

aos anseios dos adultos, que cada vez mais buscam uma educação diferenciada. Contudo, devemos estar atentos para o fato de que essa teoria, como atualmente estabelecida, pode necessariamente não contemplar todos os aspectos que revestem a educação, como, por exemplo, os de ordem social, ética e política. E, por isso, poderá ser objeto de crítica. O modelo andragógico, que pode a primeira vista, parecer apenas de ordem pragmática, certamente estará sendo aperfeiçoado, reelaborado ou revisto na medida em que sua utilização se amplie. Certamente haverá quem pense sobre ele e a partir dele.

5.3 Conclusões e Recomendações

Esta pesquisa buscou analisar quais os fatores condicionantes que influenciam na aprendizagem de adultos. Portanto, o estudo demonstrou ser importante para se ter uma compreensão ampliada destes fatores que interferem no processo de aprendizagem dos adultos.

Entendem-se como fatores condicionantes da aprendizagem, os elementos que exercem influência positiva ou negativa sobre o processo de aprendizagem. Essa discussão é apresentada por autores como Silva (2009), Souza (2004), Silva, Godoi e Rambo (2003), Antonacopoulou e Gabriel (2001) e Merriam e Caffarella (1991), entre outros. Conforme Silva (2009) existe uma série de fatores que podem facilitar ou dificultar os processos de aprendizagem. Merriam e Caffarella (1991) destacam que é de grande importância compreender os fatores condicionantes e como eles interferem no processo de aprendizagem.

É pertinente também ressaltar, que além dos fatores condicionantes abordados neste estudo, como a faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social e os resultados de aprovação e reprovação do aprendiz adulto, existem ainda outros fatores que merecem atenção, mencionados no início deste estudo (página 16), são eles: motivação, afeto, autoestima, ludicidade, estereótipos, entre outros.

Um fator apontado neste estudo como condicionante foi à **faixa etária** do aluno. Entende-se que alunos mais jovens apresentam características diferentes dos alunos mais velhos, e essas características também exercem influência no processo de aprendizagem. Já foi mencionado que esse fator não se refere apenas ao desenvolvimento cronológico, mas sim ao desenvolvimento social, cujas experiências que esse aluno já vivenciou por ter mais idade, irão ser determinantes no processo de aprendizagem.

Todos os sujeitos, sejam velhos ou novos, têm condições de aprender. Contudo, a velocidade com que o mundo evolui, as inúmeras informações que precisamos saber a cada dia e, ainda, o misto de sujeitos de diferentes idades na mesma sala de aula, agrava a situação da “demora” da aprendizagem de alguns alunos (FERRARI, 2012).

Não obstante, até mesmo em salas de aulas de crianças e adolescentes de uma mesma faixa-etária, que nunca interromperam seus estudos, que estejam na fase adequada para sua idade, terão alunos mais lentos e alunos mais rápidos para aprenderem. Alguns terão facilidade em um ou outro assunto ou matéria, outros terão em todas e outros, ainda, terão dificuldade em todas, mas quem sabe, não perderão o interesse.

Cada caso é um caso. Cada sujeito tem sua cultura, sua história de vida e sua história escolar. Tudo isso deve ser levado em consideração antes de julgar se um aluno é mais “inteligente” que outro. E isso não se dar da noite para o dia. Às vezes levará meses e, ainda assim, alguns sairão sem que seu “tempo de aprendizagem” tenha sido compreendido (FERRARI, 2012).

Neste sentido, pensar o fator “tempo” é pensar que todas as atividades desenvolvidas necessitam ter uma permanência apropriada para que um estímulo seja assimilado pelo aluno. “Assim sendo, o tempo da aprendizagem é um tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico” (SILVA, 2009, p. 230). Dessa forma, podemos observar porque, muitas vezes, a assimilação do conteúdo se deu, em alguns casos, em época posterior à entrega da tarefa solicitada.

Não há idade para aprender. Entretanto, um fator deve ser levado em conta: as pessoas que estão, há muito tempo sem contato com os conteúdos do currículo escolar (tanto de ensino fundamental, quando de ensino médio), ou que não têm a cultura de lerem materiais diversificados sobre diferentes contextos (ou não leem nada), estão propícios a terem um raciocínio e aprendizado mais lento.

Quanto à **profissão**, muitos alunos dizem estar na escola para poder “arrumar um emprego”, “conseguir um trabalho melhor”, “crescer na profissão”.

O mundo do trabalho caracteriza-se hoje pela diversidade de atividades e vínculos. Nossos alunos das classes de jovens e adultos, são muitas vezes pessoas que administram sua sobrevivência econômica: fazem “bicos”, são autônomos, circulam por diferentes profissões como auxiliares ou ajudantes de pintura, construção, serviços domésticos, venda ambulante, entre outros. Dependendo da sua profissão, os alunos chegam a sala de aula já cansados e desmotivados, pois o trabalho que conhecem é na maior parte das vezes, repetitivo, cansativo

e pouco engrandecedor. Portanto, a profissão também influencia em sua aprendizagem (BRASIL, 2006).

Apesar de tudo, vale pensar, por exemplo, na quantidade de saberes que cada um destes alunos-trabalhadores possui em função das atividades que realizam ou realizaram. Saberes, certamente, não escolares, mas saberes. Saberes a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos.

A **experiência profissional** também desenvolve características no indivíduo como uma postura mais autônoma e independente, e a própria maturidade. Logo, alunos que já trabalharam apresentam um perfil diferente daqueles que nunca trabalharam. Essa variável também é um fator condicionante no processo de aprendizagem dos alunos adultos (BRASIL, 2006).

Quanto à **classe social** (Haddad e Di Pierro, 2000; Galvão e Di Pierro, 2007), comentam que o contexto social e cultural, condições históricas e culturais brasileiras destas pessoas que vivem na zona rural ou até mesmo na zona urbana, marcadas por desigualdades nos níveis de renda, nos fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, tudo isso combinado entre si influencia, negativamente na aprendizagem e produz acentuados desníveis educativos.

Por fim, o processo de aprendizagem sofre a influência de fatores associados às experiências de educação formal, ou seja, a familiaridade com os processos anteriores podem contribuir tanto positivamente quanto negativamente no processo de aprendizagem, dependendo de como estas experiências ocorreram, ou seja, se foram bem ou mal sucedidas, prazerosas ou padecedoras.

Entende-se, desta forma, que as experiências vivenciadas pelo aprendiz, sejam essas profissionais, sociais ou de educação formal, exercem uma grande influência na aprendizagem, podendo ser tanto propulsora quanto inibidora. Portanto, como fora abordado na pesquisa a questão das **aprovações e reprovações**, caberia perguntar, talvez, qual metodologia está sendo utilizada pelo professor? Quais os recursos utilizados? Por que tantas reprovações?

Independentemente do contexto poderoso dos motivos que levam os adultos de volta para a escola, bem como as diferentes percepções de como os professores reagem a isso, a verdade talvez seja que os educadores não estão prontos para lidarem com os adultos aprendizes, o que não deveria ser surpresa e muito menos um fato constrangedor. Isto porque a presença crescente e praticamente dominante dos adultos no cenário da Educação é recente.

Os fatores condicionantes da aprendizagem, já apresentados, envolvem um processo de desenvolvimento pessoal que está intimamente ligado à experiência, pois são as experiências passadas que determinam se os alunos irão se mostrar abertos à mudança e interessados em aprender; ou se caracterizam como resistentes ou desinteressados no processo de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; SCHÖN, 1987; KOLB, 1984; ARGYRIS, 1982; KNOWLES, 1975).

Na educação de adultos, aliada a importância das experiências está a relevância de características de autodirecionamento. Entende-se por autodirecionamento o processo em que o próprio aprendiz é quem despende esforços para localizar os recursos necessários para a sua aprendizagem, assumindo um papel ativo nas experiências que possam contribuir para o seu crescimento, assim como no diagnóstico e na avaliação da construção desse processo (CRANTON, 2006; BROOKFIELD, 1986).

Faz-se necessário o professor entender que a andragogia parte do pressuposto que quando o indivíduo amadurece, a sua capacidade e necessidade de se autodirigir aumenta, bem como a necessidade de usar sua experiência no aprendizado, de identificar sua prontidão para aprender, e de organizar seu aprendizado de acordo com as situações reais do dia a dia (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Sendo assim, a aprendizagem pode ser efetivada a partir do desenvolvimento de um planejamento que auxilie na estruturação do processo de aprendizagem, em que o aluno é considerado como parte integrante e fundamental do processo, ou seja, um agente ativo no seu processo de conhecimento. Baseando-se na premissa de que os aprendizes adultos controlam a sua própria aprendizagem é que a educação de adultos define-se como um processo no qual os adultos adquirem conhecimentos e experiências (Knowles, Holton e Swanson, 2011).

Com base nessa realidade o professor necessita verificar a possibilidade de aplicar os princípios andragógicos, levando-se em conta os fatores que influenciam o processo de aprendizagem do adulto aprendiz. Além disso, o professor precisa ser mais do que um incentivador de atividades, precisa ser motivador, interativo, lúdico, equilibrado, conhecer seu público-alvo, saber planejar conforme a necessidade de sua turma, promover metodologias inovadoras para que ultrapasse uma simples aula e se torne em momentos de aprendizagem prazerosa. Para tanto foi mencionado na literatura deste estudo a importância de cada princípio andragógico na aprendizagem de adultos. Percebe-se que cada um destes tem sua parcela de contribuição na trajetória do aluno adulto.

Ao tratar do primeiro princípio **“A Necessidade de Saber”**, Somera, Junior e Rondina (2010) destacam que é necessário motivar estes alunos adultos para aprender, fazendo-os perceber as consequências negativas de seu desconhecimento e as vantagens e benefícios do aprendizado.

São necessários métodos que permitam o aluno perceber suas deficiências, ou a diferença entre o *status* atual de seu conhecimento e o ponto ideal de conhecimento ou habilidade que lhe será exigido, com a finalidade de produzir esta motivação. Aqui cabem as técnicas de revisão a dois, revisão pessoal, autoavaliação e detalhamento acadêmico do assunto. O próprio professor também poderá explicitar a necessidade da aquisição daquele conhecimento (TEXEIRA, 2013). Ao tratar deste tema, Oliveira (2013) também destaca que a importância da negociação com o adulto sobre seu interesse em participar de uma atividade de aprendizagem é a chave para sua motivação.

Na óptica de Perissé (2004), o estudante adulto não pode ser tratado pelos professores como se fosse um adolescente a enfrentar o início do labirinto da vida, inclusive porque, muitas vezes, está com idade maior do que a dos professores; é livre, responsável, quer ser tratado como pessoa inteligente e capaz de acertar na vida. Portanto quer desafios, ser compreendido, receber aulas que não sejam abstratas, tediosas, passivas, contudo que sejam relevantes, que tenham utilidade prática e ajudem no seu crescimento pessoal e como ser produtivo, fazendo a diferença e mudando efetivamente sua vida.

Paulo Freire (1996), a respeito do segundo princípio **“O Autoconceito do Aprendiz”** comenta que, autonomia é um processo que se fundamenta nas várias experiências de decidir, pois “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir e ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. É um processo de amadurecimento do ser para si que ocorre, ou não, dia a dia. O educador, para desenvolver a autonomia de seus alunos, precisa realizar atividades que estimulem a tomada de decisão e a responsabilidade, a fim de que eles aprendam a decidir com liberdade, assumindo todas as consequências desse ato.

Este princípio andragógico também diz respeito ao desenvolvimento das dimensões interpessoal e intrapessoal, as quais precisam ocorrer em um ambiente seguro, onde a aprendizagem seja autodirecionada por valores, pois o homem é, por natureza, um ser relacional e, é nessa relacionalidade que toma consciência da sua existência (CARREIRO, 2012).

A literatura vai ao encontro do terceiro princípio **“Papel das Experiências dos Aprendizes”**, ao acentuar que a aprendizagem poderá ser mais bem explorada por métodos

experenciais (que exijam o uso das experiências dos participantes nas atividades propostas), como estudos de casos, discussões de casos em grupo, trabalhos em grupos, exercícios de simulação, experiências, aprendizagem baseada em problemas, apresentações, seminários interdisciplinares, além da autoavaliação, a avaliação do grupo e das atividades que compõem o programa curricular. Estas atividades permitem a independência, a responsabilidade, o compartilhamento dos conhecimentos, como também de reforçar a autoestima do grupo (SOMERA et al., 2010).

Além disso, compartilhar experiências é fundamental para o adulto, tanto para reforçar suas crenças, como para influenciar as atitudes dos outros. A experiência é o melhor elemento motivador do adulto. Portanto, o ambiente de aprendizagem com pessoas adultas deve ser permeado de liberdade e incentivo para cada pessoa falar de sua história, ideias, opinião, compreensão e conclusões (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Knowles (2009, p. 45 apud MENDES et al., 2012), a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos. Ainda consoante o mesmo autor, os adultos acumulam mais experiências, e de tipos diferentes, do que na juventude. Além disso, para Sánchez, o processo educativo de adultos requer levarem-se em conta suas características biopsicossociais e suas experiências anteriores, presentes, futuras ou desejáveis (SÁNCHEZ, 2001).

Masetto (2011) destaca a importância do papel do professor na aplicação do terceiro princípio andragógico, à medida que este exerce a função de mediador pedagógico junto aos alunos. Neste processo, ocorre troca de ideias e experiência de ambos os lados, e o professor, em muitos casos, posta-se na posição do aluno, aprendendo com a experiência deste.

Ainda para Masetto (2011), o papel da experiência prévia do aluno adulto que, em sua percepção, retrata maturidade e, como tal, deseja ser acolhido. Eles pressupõem ter sua personalidade formada, gerando assim, valores e crenças diversos, que afetam seu comportamento e formam sua percepção de mundo, norteando-os e movendo-os em direção às suas escolhas e seus processos de aprendizagem.

Ao tratar do quarto princípio **“Prontos para Aprender”**, Almeida (2011), destaca a importância do papel do professor/facilitador neste processo de adaptação, selecionando as matérias de acordo com as necessidades fundamentais para a formação de seus alunos, sempre levando em conta a ajuda deles no planejamento desses conteúdos. Obviamente, os conteúdos fazem parte de um currículo, quer o aluno goste ou não, mas o educador poderá descobrir

formas de tornar o assunto mais cativante, lançando desafios e questionamentos aos alunos, com suporte em sua prática, a fim de estimulá-los.

Outra postura docente que é bem-vinda é comentar na classe que a ausência de determinado aluno é fator que prejudica o andamento das discussões e trabalhos grupais: os demais presentes precisam compreender a valorização que o professor faz para cada participante de sua turma de trabalho. Todos são importantes no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (SOMERA et al., 2010).

Os autores Ibaixe, Ibaixe e Solanowski (2006) reforçam a importância deste princípio andragógico, definindo que a significação consiste em “fazer sentido para quem aprende”, trazer maior rapidez no ato de aprender, maior retenção na memória, criar uma identidade pessoal pelo conjunto de tudo o que é lembrado.

Para Candau (2011, p. 29), o educador e o educando têm responsabilidades e o ideal seria que estes, conjuntamente, “conseguissem, atuando praticamente no e com o mundo e meditando sobre essa prática, desenvolver tanto conhecimento sobre a realidade como atitudes frente a mesma”.

Oliveira (2013) confirma esta importância, ao basear a práxis educacional do adulto na reflexão e ação. Consequentemente, os assuntos devem ser discutidos e vivenciados, para que não se caia no erro do aprendiz se tornar verbalista - que sabe refletir, mas não é capaz de colocar em prática; ou ativista - que se apressa a executar, sem antes refletir nos prós e contras.

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), a aprendizagem se torna mais significativa quando o aprendizado se aplica às situações da vida real. Um dos princípios andragógicos estabelecidos pelos autores em seu modelo, refere-se à **“Orientação dos Adultos para Aprendizagem”**. Conforme os autores, os aprendizes adultos têm sua orientação de aprendizagem voltada para a solução de problemas, e se sentem motivados a aprender quando percebem que o aprendizado irá ajudá-los na resolução de um problema, na execução de uma tarefa ou lidar com as situações diárias.

Nesse sentido, os alunos preferem que o aprendizado seja direcionado às suas experiências de vida. Desta forma, recomenda-se na educação de adultos a conexão entre as situações reais e o aprendizado, tornando assim o processo de aprendizagem mais prático, ou seja, voltado à ação. Sobre a didática no ensino voltada aos adultos, Comenius (2002) ressalta que o ensino deve partir da experiência direta para a utilidade direta, indo ao encontro do que se preconiza na aprendizagem experiencial. Sob essa perspectiva, a aprendizagem vai além da

aquisição ou transmissão de conteúdo, pois se considera também a capacidade de interação entre o conteúdo e a experiência, e conseqüentemente a transformação.

Ao utilizar a aprendizagem experiencial, o professor assume o papel que ultrapassa a transmissão de novos conceitos, pois passa a contribuir para a modificação de antigos conhecimentos, e o aluno, por sua vez, é o responsável pelo curso da aprendizagem, pelo direcionamento de seus estudos e pela busca de novas fontes de conhecimento (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

Quanto ao último princípio **“Motivação”**, na óptica de Perissé (2008), os conceitos andragógicos devem ser aplicados na formação do professor, uma vez que é adulto e necessita ver e tratar seus alunos adultos como pessoas verdadeiramente livres e também responsáveis. Esta é a motivação das motivações - ser tratado como um ser inteligente, capaz de acertar na vida. Muito além das notas, os alunos maduros anseiam por ver como a realidade acadêmica concorrerá de fato para que sua realidade pessoal seja dinâmica, produtiva. Os professores de alunos adultos, pressionados por problemas que a Pedagogia só em parte pode solucionar, precisam estudar Andragogia. O adulto aprendiz é quem melhor ensinará como ensinar.

A motivação para a aprendizagem é o resultado da aplicação de todos os outros princípios andragógicos. Afinal, se o aluno adulto sabe por que precisa aprender algo, como também se sente responsável pelo seu aprendizado, suas experiências são incluídas no processo de aprendizagem e os assuntos podem estabelecer o diferencial em sua vida cotidiana, o adulto terá motivação para aprender.

Vale destacar, que outras motivações levam os alunos jovens e adultos ao sucesso escolar. Uma delas é a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz satisfação pessoal (BRASIL, 2006).

5.3.1 Perspectivas Futuras

Este estudo não teve a intenção de culpar nenhum órgão educacional, tampouco mesmo o sistema educacional pelo processo no qual hoje se encontra o ensino para adultos, porém, provocar todos os agentes envolvidos com a educação, para que haja uma busca contínua por melhores formas e metodologias de ensino/aprendizagem, principalmente com a educação de adultos. Nesse sentido, a divulgação deste trabalho poderá suscitar outras perspectivas para a realidade da elaboração de novas metodologias de ensino a partir dos

pressupostos andragógicos, levando-se em conta os fatores condicionantes da aprendizagem de adultos.

Com os resultados deste estudo, fica o convite a todos os envolvidos para refletir sobre as estratégias de ensino e recursos utilizados no processo de aprendizagem e com atenção aos fatores condicionantes que causam interferências na aprendizagem de adultos.

Como sugestões para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de uma pesquisa semelhante a essa, ou seja, abordando os princípios andragógicos e as diferenças individuais dos alunos nesta modalidade de ensino. A realização de um estudo dessa natureza permitiria uma avaliação comparativa dos aspectos abordados nesta pesquisa em diferentes contextos. Sugere-se ainda, a realização de estudos que relacionem os princípios andragógicos com os estilos de aprendizagem no contexto social do aluno adulto.

BIBLIOGRAFIA

ABBAD, G. S.; CORRÊA, V. P.; MENESSES, P. P. M. Avaliação de Treinamentos a Distância: *Relações entre Estratégias de Aprendizagem e Satisfação com o Treinamento*. RAM – REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO MACKENZIE, v. 11, n. 2. SÃO PAULO, SP. MAR./ABR. 2010. p. 43-67. ISSN 1678-697.

ALMEIDA, M. E. B. de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 2-8.

ALMEIDA, ARS. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. 2011.

ANJOS, André Gustavo Cosme dos. Educação de Jovens e Adultos: A Formação do Processo Prático-Educativo e sua importância no ensino-aprendizagem. 2011. Disponível em: http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao-jovens/educacao_jovens2.shtml. Acesso em: Jan. 2015.

ANTONACOPOLU, E. P.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change: towards an integration of psycho-analytic and other perspective. Journal of organizational change, v. 14, n5, p.435-451, 2001.

ARGYRIS, C. *Reasoning, learning and action*: individual and organizational. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia & GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. P. 19-50.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Os educandos, seus direitos e currículo. In: MOREIRA & ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Nov. 2008, p. 49-81.

AZEVEDO, D. R. O Aluno Adulto: perfil e motivação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis. 1997.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70. BARROSO, J. (1992).

BORDENAVE, Juan D. ; Adair M. Estratégias do ensino-aprendizagem. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BORUCHOVITCH, E. A motivação do aluno. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). *A motivação do aluno*: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. (2003). (org.). *A Miséria do Mundo*, ed. Vozes, Petrópolis.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, D'arc M^a Lisboa e ARAÚJO, Mitzi Vidal. Algumas considerações sobre o aluno do EJA. 2009. Disponível em: <http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?page=artigo&id=116>. Acesso em: Abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB n.11/2000. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Alterações da Emenda Constitucional n. 14, de 13/09/96. Constituição da República Federativa do Brasil, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria Nacional de Educação Básica*. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&, 2001.

BRASIL. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o 1º segmento de ensino fundamental. Brasília: MEC / SEP, 1999.

BRASIL. Leis, decretos, etc.. Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio. 2015.

BROOKFIELD, S. D. *Understanding and Facilitating Adult Learning*: a comprehensive analysis of principles and effective practices. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDY, Philip C. *Self direction for lifelong learning*: a comprehensive guide to theory and practice. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.

_____. *The transition from learner-control to autodidaxy*: more than meets the eye. In H. Long & Associates, *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 9-46. 1990.

_____. *Reframing research into 'self-direction' in adult education: A constructivist perspective*. Doctoral dissertation, University of British Columbia. Ottawa: National Library of Canada, Canadian Theses (Microfiche: 0-315-40011-0), 1987.

CAPDEVILA, M. L. S. et. all (2002a). La educación de personas adultas- ámbito prioritário. In Barajas Zayas (org.). *La educación de adultos: reto de nuestro tiempo* (pp. 17-55). Madrid: DYKINSON.

CAPELATTO, I. 1996. Educação e limites no exercício do amor. *Dois Pontos*, Belo Horizonte, v.27, n.3: 7-11.

CAVALCANTI, R. A; GAYO, M. A. F. *Andragogia na educação universitária*. Conceitos. Julho. 2005.

CHENE, A. *The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion*. Adult Education Quarterly, n 1, pp. 38-47. 1983.

COUCEIRO, M. L. *Autoformação e contexto profissional*. Formar, Instituto do Emprego e Formação Profissional, n 14, pp. 6-15. 1995.

CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: 3ª Edição. Ed. Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COLEÇÃO TRABALHANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ALUNOS E ALUNAS DA EJA. Brasília: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 14 jan. 2015. 5v.

COMENIUS, J. A. *Ditáctica Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Praga: 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 05 de julho de 2000.

CRANTON, P. *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for Educators of Adults*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

DANYLUK, S. O., Educação de Adultos. Ampliando horizontes de conhecimento, Porto Alegre, Editora Sulina, 2001.

DA SILVA, Anielson Barbosa, Christiane Kleinübing Godoi, and Jairo Alberto Machry Rambo. "Fatores Individuais e Organizacionais Associados à Aprendizagem dos Gerentes de Uma Instituição de Ensino." *Biblioteca Digital de la Asociación Latino-Iberoamericana de Gestión Tecnológica* 1.1 (2003).

DE AQUINO, T. C. E., Como Aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2007.

DENCKER, A. F. M. Pesquisa e Interdisciplinaridade. São Paulo: Aleph, 2002.

DEWEY, JOHN. *Vida e Educação*. Comp. Melhoramentos de São Paulo. Indústria de Papel Caixa Postal, 8120. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo, 1973.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). *Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa 2003. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/eja.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

DI PIERRO, M. C. & Haddad, S. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130. 2000. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,OI1574474-EI8266,00.html>>. Acesso em 15 mar. 2015.

DUARTE, Marta. *Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DUARTE, Newton. *O ensino de língua portuguesa na Educação de Adultos*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

DURANTE, Marta. *A alfabetização de adultos – leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artemed, 1998.

ENRIQUE PICHON RIVIÈRE. Disponível em: www.wikipédia.org. Acesso em 22 jun. 2014.

FERRAZ, Serafim Firmo de Souza; LIMA, Tereza Cristina Batista de; SILVA, Suely Mendonça de Oliveira. Contratos de aprendizagem: Princípios andragógicos e ferramenta de gestão da aprendizagem. In: Encontro da Associação Nacional de Programas de pós-graduação em administração-ENANPAD, 28, 2004, Salvador. Anais..., Salvador: ANPAD, 2004. 1 CD-ROM.

FERRARI, Shirley Costa e AMARAL, Suely. O aluno de EJA: jovem ou adolescente? (2012) Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_shirleycostaferra.pdf. Acesso em: Abr. 2015.

FERRARI, Shirley Costa. *Dar voz ao aluno do supletivo: mudanças pessoais e suas razões*. Tese de doutorado, PUC/SP, 2011.

FERREIRO, E, Palacio, Margarida Gómez. Trad. Luiza Maria Silveira/Coord. Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas – 3.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FINGER, M., ASÚN, J. M., *A Educação de Adultos numa Encruzilhada: Aprender a nossa saída*, Porto - Portugal, Porto Editora, 2003.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

FREIRE, P., *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, 3. ed. São Paulo, Moraes, 1983.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: 19. Ed. Paz e Terra 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2005. Disponível em: www.4shared.com. Acesso em 1º maio. 2015.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O Método de Pesquisa Survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 35, n.3, p. 105-112, julho/setembro. 2000.

FURTER, Pierre. *Educação e Reflexão*. 9. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org). *Guia da Escola Cidadã: educação de jovens e adultos - teoria, prática e proposta*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994, v. 5.

GARCIA, Inez Helena Muniz. *Jovens e Adultos em processo de alfabetização: Voz e Vida, Revelações e Expectativas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2009.

GARRISON, D. R. *Critical thinking and self-directed learning in adult education*. *Adult Education Quarterly*, 2, 102-116. 1992.

GERSTNER, L. *What's in a name? The language of self-directed learning*. In H. Long & Associates, *Self-directed learning: application and research*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 73-96. 1992.

GERVILLA, H. (1995). *Principales modelos educativos*. In. Gervilla, H & Morál, J.L. (org). *Pedagogía para la animación – elementos teóricos-prácticos*. (pp. 91- 154). Madrid: Editorial CCS.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Sexta edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 200 p.

GOECKS, Rodrigo. Educação de adultos: uma abordagem andragógica. Disponível em: <<http://www.andragogia.com.br>> Acesso em: 18 maio. 2015.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GROW, Gerald O. “*Teaching Learners to be Self-Directed*” Adult Education Quarterly, 41 (3), 125-149. Expanded version available online at: <http://www.longleaf.net/ggrow>. 1996.

HADDAD, Sergio. Estado e Educação de Adultos (1964 - 1985). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2010.

HADDAD. S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de educação, São Paulo, v 12, n 35, mai-ago, 2007.

HADDAD. S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2009.

HAGE, S. M. Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. UFPA, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.PDF>. Acesso em: 19 maio. 2015.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral: O uso de jogos* (cap. 9). 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

HAMZE, A., Andragogia e a arte de ensinar aos adultos. 2008. Acessado em 14/04/2015. Disponível em <http://www.educador.brasile escola.com/trabalho-docente/andragogia.htm>

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Disponível em: www.shvoong.com. Acesso em: 11 jun. 2015.

JAMES-GORDON, Y.; YOUNG, A.; BAL, J. *External environment forces affecting elearning providers*. Marketing Intelligence & Planning, v.21, n.3, 2003.

JARVIS, P. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning: lifelong Learning and the learning society*. New York: Routledge: 2006.

KNOWLES, Malcom. *The Adult Learner a Neglected Species*. Gulf Publishin Compano. Houston, 1990.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. 5. ed. Woburn: Butterworth-Heinemann, 1998.

KNOWLES. M. S.; HOLTON, E. F. III. E. F.; SWANSON, R.A. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

KNOWLES, M. S, HOLTON, E. F. & SWANSON, R. A. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* - 7th edition. London: Elsevier. 2011.

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

KNOWLES, Malcolm. *The Adult Learner a Neglected Species*. Gulf Publishing Company. Houston, 1973. Disponível em www.terra.com.br/educacao/4678/andragogia. Acesso em fev. 2015.

_____. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975.

KOLB, D. *A gestão e o processo de aprendizagem*. In: STARKEY, K. Como as organizações aprendem. São Paulo: Ed. Futura/Zumbe, 1997.

_____. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, New Jersey, 1984.

KROTH, Lídia Maria. *Repetência e autoestima*. São Paulo: nov. 2009. Disponível em: www.abpp.com.br. Acesso em 15 mai. 2014.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo. Ática, 1997.

LEDO, Maria Vidal; OLIVA, Bertha Fernández. *Andragogia. Revista Cubana de Educación Médica Superior* v.17 n.4 – Havana, 2003. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412003000400005&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 set. 2014.

LIMA, M; Simões, A & Tavares, J.(1997). *Percepção da capacidade de aprender ao longo do ciclo da vida – O caso dos adultos e idosos*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXXI-1,2,e3. Coimbra: Ediliber.

LONG, H. *Self-directed learning: emerging theory and practice*. In H. Long & Associates, *Self-directed learning: emerging theory & practice*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1-11. 1992.

LOPES, Silva Paraguassu; SOUZA, Luza Sousa. *EJA: Uma educação possível ou mera utopia?* (2014). Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista-v/Revista_SelvaPLopes.pdf. Acesso em: 27 ago. 2015.

MACEDO, L. (2012). Piaget e a nossa inteligência. In: Pátio – Revista Pedagógica. Inteligência: Dimensões e Perspectivas. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. Ed. 3. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Camila. **Educação**: ensino a distância começou com cartas a agricultores. Folha On Line, 29 set. 2010. 15h52. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u16139.shtml>. Acesso em: jan. 2015.

MARSICK, V.; WATKINS, K. *Lessons from informal and incidental learning*. In: Burgoyne, J.; Reynolds, M. Management learning: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1998.

MEIRA, Michelle de Castro. Fracasso Escolar: de quem é a culpa? 2002. Disponível em: <http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica3/sumario.htm>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MERRIAM, S. B., CAFFARELLA, R. S., & BAUMGARTNER, L. M. *Learning in adulthood* (3rd ed.). San Francisco: John Wiley & Sons. 2006.

MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, Rosemary S. *Learning Adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, Rosemary S. *Learning Adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, J. *A critical theory of self-directed learning*. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 17-30. 1985.

_____. *Contemporary paradigms of learning*. Adult Education Quarterly. v. 46, n. 3, spring, p. 158-173, 1996.

_____. *Learning to Think Like an Adult: core concepts of transformative learning*. In: MEZIROW, J. et al. *Learning as Transformation: critical perspectives on a Theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MILETO, Luis Fernando Monteiro. “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir” – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2009.

MOYSÉS, Lucia. *A autoestima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAES, L.; SILVA, M.; CUNHA, C. *A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital*. RAE-Eletrônica, v. 3, n.2, art. 18, jul/dez. 2004. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm>. Acesso em: 27 set. 2014.

MOURA, R. *Autodireção na Aprendizagem: linearidade ou caminho imprevisível*, 1998. Disponível em: http://rmoura.tripod.com/sdl_learnproc.htm. Acesso em: 02 jun. 2015.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUCCHIELLI, Roger. *A formação de adultos*. São Paulo: Martins Fontes, 1ª Ed., 1972.

NASCIMENTO, Andressa Fernanda do; PIZAIA, Marcia Gonçalves; CAMARA, Marcia Regina Gabardo da. Fontes de Financiamento da Agricultura Brasileira. Londrina: 2007

NOGUEIRA, Sonia Mairos. *A Andragogia: que contributos para a prática educativa?* Linhas. Vol. 5, N. 2. Florianópolis, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo & ZAGO, Nadir (Orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2. Ed. São Paulo: Thompson Pioneira, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho apresentado na 22ª Reunião da ANPED – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu, MG.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Educação de Jovens e Adultos: o sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, A. B. de. Andragogia – a educação de adultos. 2013. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/andragogia/andragogia-educa%C3%A7%C3%A3o-de-adultos#.UQgrtr9EEg4>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. Marco histórico andragógico. Instituto Andragógico de Desenvolvimento Humano. Disponível em: http://www.brazil4.com.br/servidor/iand/arquivos/serie_gestao_andragogica/1_Gand.pdf Acesso em: 15 jan. 2015.

PALÁCIOS, Jesus. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PALLOFF, R. M. e PRATT, K. *O aluno virtual*. 1ª ed. São Paulo: Artemed. 2004.

PERISSE, G. Andragogia. 2004. Disponível em: www.correiocidadania.com.br/ed340/cultura.htm. Acesso em: 28 jan. 2015.

PFROMM NETTO, S. Psicologia da adolescência. 2.ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

PINTO, A. V., Sete Lições Sobre Educação de Adultos, 15 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

PRATT, D.D. (1988). *Andragogy as a relational construct*. Adult Education Quarterly, 38(3), 160- 181

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. In: 25ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, MG: ANPED. 2010. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingos/queirozt13.rtf. Acesso em: 21 jul. 2015.

RABELO, M. P. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. [S.l.:s.n.], 2006.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

RIBEIRO, Vera Mazagão. (Coord). *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998. 239 p.

RIBEIRO, V. M. M. et al. *Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/propostacurricular1segmento.pdf>
Acesso em: 22 maio. 2015.

RIVIÈRE. Enrique Pichon (2014). Disponível em: www.wikipédia.org. Acesso em: 22 jun. 2015.

ROGERS, C.R. *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill. 1969.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Minas Gerais: Interlivros, 1977.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, p.13-59, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época – v.42).

SENGE, Peter. *A Quinta Disciplina*. Tradução Regina Amarante. São Paulo: Best Seller, 1990.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass. 1987.

_____. *Educando o profissional reflexivo: uma novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMITZ, E. F. *Didática Moderna*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1982.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed. 1999.

SOARES, Dulce Consuelo R. *Os Vínculos como passaporte da Aprendizagem*. Rio de Janeiro, Caravansarai, 2003.

SOARES, Leônicio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

SOUZA, Rose Keila Melo de; COSTA, Keyla Soares da. *O aspecto sócioafetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon*. 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 25 maio. 2015.

SOUZA, A. B. A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: Contribuição à compreensão do cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 2007.

SOUZA, Paulo N. P. de.; SILVA, Eurides B. da. Como entender e aplicar a nova LDB: Lei 9394 / 96. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. USP / LECT (Laboratório de Ensino de Ciências & Tecnologia): Iluminismo. Disponível em: http://darwin.futuro.usp.br/site/formadaterra/quadroteorico/c_Iluminismo.htm. Acesso em: 10 ago. 2015.

SPECTOR, P. E. *Behavior in organizations as a function of employee's locus of control*. *Psychological Bulletin*, 91: 482-497. 1982.

SILVA, João Alberto da. O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem. In: Cadernos de Educação. Pelotas, RS, p. 229 - 250, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n32/13.pdf>. Acesso em: maio. 2015.

SILVA, N. V. & Hasenbalg, C. Tendências das desigualdades educacionais no Brasil. *DADOS – Revista de ciências sociais*, 43(3), 423-445. 2009.

TAPIA, Jesus Alonso. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. Tradução Sandra Garcia. 2. ed., São Paulo: Loyola, 1999.

TOUGH, Allen M. *Learning Without a Teacher: A Study of Tasks and Assistance during Adult Self-teaching Projects*. Toronto, 1967. Disponível em www.allentough.com acesso em 17 de fev. 2015.

TREMBLAY, N. A; THEIL, J. P. *A conceptual model of autodidacticism*. In H. Long & Associates, *Self-directed learning: consensus & conflict*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 29-51. 1991.

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*, 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VROOM, V. *Work and Motivation*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1995.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WADDILL, D. D. & MARQUARDT, M. Adult learning orientations and action learning. *Human Resource Development Review*, Dec 2003; 2, 4; ABI/INFORM Global pg. 406-429. 2003.

WARLETA, J. A. (1995). *La formación del adulto para la animación*. In: Gervilla, H & Moral, J.L. (org). *Pedagogia para la animación – elementos teóricospráticos*. (pp.201-259). Madrid: Editorial CCS.

WITKIN, H. A., BERRY, J.W. *Psychological differentiation in cross-cultural perspective*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 5–87. 1975.

WALLON, H. Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, Paris, (3-4): 287-296, mai-oct., 1959, (1aed., 1954).

ZAGO, Nadir (Orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

PREZADO (A) ALUNO (A):

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo analisar “**Quais os fatores condicionantes da aprendizagem de adultos: Estudo realizado na Escola de Ensino Fundamental Antenor Napolini**”. A sua participação é de fundamental importância para este estudo.

Agradecemos antecipadamente a sua valiosa contribuição e colocamo-nos a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessária.

Atenciosamente,

Anaísa Alves de Moura
Mestranda em Ciências da Educação

Informações do Respondente

Nome do aluno (a):

1. Nível de Escolaridade

- () EJA I – 2º e 3º ano – Ensino Fundamental I
- () EJA II – 4º e 5º ano – Ensino Fundamental I
- () EJA III – 6º e 7º ano – Ensino Fundamental II
- () EJA IV – 8º e 9º ano – Ensino Fundamental II

Faixa Etária

2. Qual a sua idade?

() 15 a 25 anos

() 26 a 35 anos

() 36 a 45 anos

() Acima de 45 anos

Profissão

3. Você está trabalhando?

() Sim

() Não

4. Qual a sua profissão?

Experiência Profissional

5. Há quanto tempo você exerce esta profissão?

() Entre 1 e 5 anos

() Entre 6 e 10 anos

() Entre 11 e 15 anos

() Entre 16 e 20 anos

() Acima de 20 anos

Classe Social (Grupo sócio-econômico)

Critérios de classificação econômica do Brasil

6. Em sua residência há televisão em cores?

() Sim

() Não

Quantas?

7. Em sua residência há banheiros?

() Sim

() Não

Quantos?

8. Você tem automóvel?

() Sim

() Não

Quantos?

9. Você tem empregada doméstica?

() Sim

() Não

Quantas?

10. Em sua residência tem máquina de lavar roupas?

() Sim

() Não

Quantas?

11. Você tem videocassete e/ou DVD

() Sim

() Não

Quantos?

12. E geladeira você tem?

() Sim

() Não

Quantas?

13. Você tem Freezer em sua residência?

() Sim

() Não

Quantos?

14. Grau de instrução do chefe de família

() Analfabeto/ Fundamental I Incompleto

() Fundamental I Completo / Fundamental II Incompleto

() Fundamental II Completo / Médio Incompleto

() Médio Completo / Superior Incompleto

() Superior Completo

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

ANEXO 01

CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA DO BRASIL

ABEP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA



Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/01/2014

A dinâmica da economia brasileira, com variações importantes nos níveis de renda e na posse de bens nos domicílios, representa um desafio importante para a estabilidade temporal dos critérios de classificação socioeconômica. Em relação ao CCEB, os usuários têm apresentado dificuldades na manutenção de amostras em painel para estudos longitudinais. As dificuldades são maiores na amostragem dos estratos de pontuação mais baixa.

A ABEP vem trabalhando intensamente na avaliação e construção de um critério que seja fruto da nova realidade do país. Porém, para que os estudos produzidos pelos usuários do Critério Brasil continuem sendo úteis ao mercado e mantenham o rigor metodológico necessário, as seguintes recomendações são propostas às empresas que tenham estudos contínuos, com amostras em painel:

- A reclassificação de domicílios entre as classe C2 e D deve respeitar uma região de tolerância de 1 ponto, conforme descrito abaixo:
 - Domicílios classificados, no momento inicial do estudo, como classe D --> são reclassificados como C2, apenas no momento em que atingirem 15 pontos;
 - Domicílios classificados, no momento inicial do estudo, como classe C2 --> são reclassificados como D, apenas no momento em que atingirem 12 pontos;
 - O momento inicial de estudos desenvolvidos a partir de amostra mestra é o da realização da amostra mestra;
 - O momento inicial de estudos desenvolvidos sem amostra mestra é o da primeira medição (onda) do estudo.

IMPORTANTE: As alterações descritas acima são apenas para os estudos que usem amostras contínuas em painéis. Estudos *ad hoc* e estudos contínuos, com amostras independentes, devem continuar a aplicar o Critério Brasil regularmente.

Outra mudança importante no CCEB é válida para todos os estudos que utilizem o Critério Brasil. As classes D e E devem ser unidas para a estimativa e construção de amostras. A justificativa para esta decisão é o tamanho reduzido da classe E, que inviabiliza a leitura de resultados obtidos através de amostras probabilísticas ou por cotas, que respeitem os tamanhos dos estratos. A partir de 2013 a ABEP deixa de divulgar os tamanhos separados destes dois estratos.

Finalmente, em função do tamanho reduzido da Classe A1 a renda média deste estrato deixa de ser divulgada. Assim, a estimativa de renda média é feita para o conjunto da Classe A.

O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de "classes sociais". A divisão de mercado definida abaixo é de **classes econômicas**.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

Grau de Instrução do chefe de família

Nomenclatura Antiga		Nomenclatura Atual	
Analfabeto/ Primário incompleto		Analfabeto/ Fundamental 1 Incompleto	0
Primário completo/ Ginasial incompleto		Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto	1
Ginasial completo/ Colegial incompleto		Fundamental 2 Completo/ Médio Incompleto	2
Colegial completo/ Superior incompleto		Médio Completo/ Superior Incompleto	4
Superior completo		Superior Completo	8

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	Pontos
A1	42 - 46
A2	35 - 41
B1	29 - 34
B2	23 - 28
C1	18 - 22
C2	14 - 17
D	8 - 13
E	0 - 7

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral devemos:

Considerar os seguintes casos
Bem alugado em caráter permanente Bem emprestado de outro domicílio há mais de 6 meses
Bem quebrado há menos de 6 meses

Não considerar os seguintes casos Bem emprestado para outro domicílio há mais de 6 meses
Bem quebrado há mais de 6 meses
Bem alugado em caráter eventual
Bem de propriedade de empregados ou pensionistas

Televisores

Considerar apenas os televisores em cores. Televisores de uso de empregados domésticos (declaração espontânea) só devem ser considerados caso tenha(m) sido adquirido(s) pela família empregadora.

Rádio

Considerar qualquer tipo de rádio no domicílio, mesmo que esteja incorporado a outro equipamento de som ou televisor. Rádios tipo walkman, conjunto 3 em 1 ou microsystems devem ser considerados, desde que possam sintonizar as emissoras de rádio convencionais. Não pode ser considerado o rádio de automóvel.

Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suite(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (lazer e profissional) não devem ser considerados.

Empregado doméstico

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos 5 dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esquecer de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas. Note bem: o termo empregados mensalistas se refere aos empregados que trabalham no domicílio de forma permanente e/ou contínua, pelo menos 5 dias por semana, e não ao regime de pagamento do salário.

Máquina de Lavar

Considerar máquina de lavar roupa, somente as máquinas automáticas e/ou semiautomática. O tanquinho NÃO deve ser considerado.

Videocassete e/ou DVD

Verificar presença de qualquer tipo de vídeo cassete ou aparelho de DVD.

Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação será aplicada de forma independente:

Havendo geladeira no domicílio, independente da quantidade, serão atribuídos os pontos (4) correspondentes a posse de geladeira; Se a geladeira tiver um freezer incorporado – 2ª. porta – ou houver no domicílio um freezer independente serão atribuídos os pontos (2) correspondentes ao freezer.

As possibilidades são:

Não possui geladeira nem freezer	0 pt
Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer	4 pts
Possui geladeira de duas portas e não possui freezer	6 pts
Possui geladeira de duas portas e freezer	6 pts
Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável)	2 pt

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de US\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma determinada probabilidade de classificação correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa). O que esperamos é que os casos incorretamente classificados sejam pouco numerosos, de modo a não distorcer significativamente os resultados de nossa investigação.

Nenhum critério, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmarções frequentes do tipo "... conheço um sujeito que é obviamente classe D, mas

pelo critério é classe B..." não invalidam o critério que é feito para funcionar estatisticamente. Servem porém, para nos alertar, quando trabalhamos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória.

Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo então seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da conveniência do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas.

Renda média bruta familiar no mês em R\$ por classe das 9 RM's

Classes	Renda média bruta familiar no mês em R\$
Classe A	11.037
Classe B1	6.006
Classe B2	3.118
Classe C1	1.865
Classe C2	1.277
Classe DE	895

Fonte: LSE 2012 Ibope Media

Distribuição das classes por praça

	GDE. FORT.	GDE. REC	GDE. SAUV	GDE. BH	GDE. RJ	GDE. SP	GDE. CUR	GDE. POA	DF	9 GRANDES ÁREAS
Classe A1	0,5	0,5	0,4	0,8	0,2	0,3	0,8	0,8	1,9	0,5
Classe A2	2,6	3,1	2,2	4,2	3,3	4,7	5,0	4,7	9,1	4,2
Classe B1	5,4	7,4	8,4	9,7	10,5	11,2	15,1	11,1	15,6	10,6
Classe B2	11,0	12,3	15,3	19,5	20,0	25,5	29,8	27,2	23,0	21,6
Classe C1	17,5	22,9	24,7	27,4	30,1	29,0	25,3	29,0	22,4	27,3
Classe C2	33,4	28,6	28,5	22,6	23,2	19,8	15,3	19,0	16,2	22,2
Classe DE	29,6	25,2	20,5	15,8	12,7	9,5	8,7	8,2	11,8	13,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: LSE 2012 Ibope Media



Av. Nove de Julho, 4865, cj. 31 A, Jd. Paulista,
São Paulo - SP - CEP: 01407-200
Fone: (11) 3078.7744 | Fax: (11)3168.2026