



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOALINE SOARES DAMASCENO DE MELO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DOCENTES**

CAJAZEIRAS - PB  
2016

JOALINE SOARES DAMASCENO DE MELO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Perspectivas Docentes**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

**Orientador:** Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva.

CAJAZEIRAS-PB  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

M528p Melo, Joaline Soares Damasceno de.  
Possibilidades e desafios no processo ensino-aprendizagem na  
educação de jovens e adultos: perspectivas docentes / Joaline Soares  
Damasceno de Melo.- Cajazeiras, 2016.  
49p.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva.  
Monografia(Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2016.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Prática pedagógica - EJA. 3.  
Aprendizagem. 4. Docentes - educação de jovens e adultos. I.Silva, José  
Amiraldo Alves da.II. Universidade Federal de Campina Grande. III.  
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU-374.7

JOALINE SOARES DAMASCENO DE MELO

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DOCENTES

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Professor Doutor José Amiraldo Alves da Silva  
(ORIENTADOR – UAE/CFP/UFCG)

---

Professora Doutora Maria Janete de Lima  
(MEMBRO – UAE/CFP/UFCG)

---

Professora Especialista Maria Rosimar G. dos Santos Rodrigues  
(MEMBRO – UAE/CFP/UFCG)

---

Professora Doutora Risomar Alves dos Santos  
(MEMBRO – UAE/CFP/UFCG)

Dedico este trabalho aos professores da EJA que conduzem seus alunos nos caminhos da aprendizagem, dentro de suas possibilidades e rompendo os desafios de tal maneira, que a jornada seja-lhes fascinante.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus, pelo dom da vida e a Jesus, o Mestre dos Mestres. Ao meu amado esposo Julio e filhos: Rebeca, Ruben, Jadiel e Isabel. Aos meus professores e colegas do CFP-Cajazeiras pela convivência e aprendizado proporcionado na interação dialética do ensino e aprendizagem.

“[...] tendo, porém, diferentes dons segundo a graça que nos foi dada: ... o que ensina esmere-se no fazê-lo;”

Apóstolo Paulo.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as possibilidades e desafios no processo compreendido como ensino-aprendizagem nas perspectivas dos docentes da Educação de Jovens e Adultos. O olhar para a história da Educação de Jovens e Adultos se faz compreender no contexto histórico/social, os momentos vividos por essa modalidade da educação. Os estudos desenvolvidos nas teorias da aprendizagem e por pensadores da educação apontam contribuições para a prática pedagógica, identificando ainda alguns desafios para o docente da Educação de Jovens e Adultos. A metodologia utilizada envolveu a pesquisa bibliográfica a partir das concepções teóricas de alguns autores e a pesquisa de campo se deu com docentes que atuam no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Cajazeiras, no alto sertão paraibano. Os resultados obtidos nas entrevistas apontaram que há nas perspectivas docentes um entendimento acerca das contribuições dos teóricos para as práticas pedagógicas no ensino da Educação de Jovens e Adultos, verificou-se isso de forma mais efetiva através dos métodos que são utilizados pelas docentes, as possibilidades que existem para serem trabalhadas no contexto de jovens e adultos e, por fim, identificando alguns desafios que enfrentam, velhos e novos desafios que tornam-se maiores no segmento de jovens e adultos por estes estarem tendo, talvez, a última oportunidade de estudar.

**Palavras-chave:** EJA. Docente. Aluno. Ensino. Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the possibilities and challenges in the process understood as teaching and learning from the perspectives of teachers from the Youth and Adult Education. The look at the history of the Youth and Adult Education is made to understand the historical / social context, the moments experienced by this type of education. The studies developed in the theories of learning and education thinkers point contributions to pedagogical practice, even identifying some challenges to the teaching of the Youth and Adult Education. The methodology involved the literature from the theoretical concepts of authors and field research was given to teachers who work in the first segment of the Youth and Adult Education three schools of the Municipal Cajazeiras Teaching, high backlands of Paraiba . The results from the interviews indicated that there are prospects teachers an understanding about the contributions of the theoretical to the pedagogical practices in the teaching of Youth and Adult Education, it was found that more effectively through the methods that are used by teachers, the possibilities there are to be worked in the context of youth and adults, and finally, identifying some of the challenges they face, old and new challenges that become larger in the youth segment and adults they are having perhaps the last opportunity to study.

**Keywords:** EJA , teacher, student , teaching, learning

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>13</b>
2.1	Um olhar sobre a história da EJA no Brasil .....	13
2.1.1	Da colônia a 1ª República .....	13
2.1.2	Da segunda à Nova República .....	14
2.1.3	Da década de 90 aos dias atuais.....	15
2.2	Contribuições das teorias da aprendizagem para o ensino na educação de jovens e adultos.....	17
2.2.1	Teorias associacionistas S-R ou comportamentais.....	17
2.2.2	Teorias cognitivas.....	19
2.3	Desafios no processo ensino/aprendizagem para o educador de jovens e adultos .....	23
2.3.1	Seleção de conteúdos (planejamento).....	23
2.3.2	O clima psicológico (afetividade).....	25
2.3.3	O uso das novas tecnologias.....	26
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>29</b>
3.1	Sujeitos e universo da pesquisa.....	30
<b>4</b>	<b>DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>42</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>47</b>
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	48
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	49

## 1 INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos constitui-se numa jornada desafiadora, onde é viável percorrer os caminhos trilhados e empreender novas trilhas. A proposta não é criticar os ‘velhos’ métodos mas, considerar o que já foi realizado no objetivo de avançar e não retroceder, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade na qual a velocidade dos conhecimentos refletem de forma direta em todos os seus segmentos. Diante deste quadro surge a seguinte questão de pesquisa: Nas perspectivas docentes, quais as possibilidades e desafios para o educador no processo ensino/aprendizagem em EJA?

Pensar esse processo e suas partes tornou-se desafiador por tratar-se da Educação de Jovens e Adultos, grupo específico com sua bagagem histórica/social/cultural relevante, que não pode ser deixado à margem dos estudos e de pesquisas.

Este trabalho buscou estudar a trajetória do processo ensino-aprendizagem, suas possibilidades e seus desafios para o educador de jovens e adultos. Para tanto, considerou-se o passado, sendo apresentado um breve histórico da EJA no Brasil. Num segundo momento apontou-se a contribuição das várias teorias do ensino-aprendizagem relevantes para a prática docente na EJA, bem como verificando quais métodos de ensino são utilizados pelos professores para este público jovem-adulto e por fim identificando quais os desafios a serem enfrentados pelos educadores no ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Este estudo constitui-se de pesquisa bibliográfica tendo a partir da temática em foco a pesquisa das concepções de autores que escreveram, no capítulo acerca do processo histórico da EJA: Aranha (2000) e Gadotti (2000) , e nos demais capítulos sobre as teorias e metodologias no processo ensino-aprendizagem: Campos (2003), Libâneo (2002), Freire (2002), Perrenoud ( 2000) entre outros.

Considerar o passado é considerar as lutas e conquistas, é rever um pouco da história da nossa nação e os caminhos percorridos no âmbito da educação para esse segmento da EJA, que continua sendo desafiador até os dias atuais.

As reflexões dos teóricos tanto da psicologia educacional quanto da pedagogia sobre o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva dialógica, considerando

as partes envolvidas: professor x aluno x conteúdo, tríade significativa para uma boa condução na interação dos atores principais desse processo, oferecem as possibilidades para a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Por fim discorre sobre alguns dos desafios para o educador da EJA, velhos e novos desafios, na busca da excelência do fazer pedagógico, que não tem fim, porque é processo.

A motivação em pesquisar sobre esse tema constitui-se também como desafio. O processo ensino-aprendizagem é algo que me atrai desde a primeira graduação em Letras. Na época morava em Brasília e havia planos de vir com a família para a região Nordeste. Sendo uma região onde se concentra o maior número de analfabetismo entre jovens e adultos, decidi fazer especialização voltada para esse público. Esperava também poder cursar pedagogia e atuar na EJA. O primeiro sonho se realiza, mas o segundo permanece ainda como um alvo.

A formação de docentes para esse público, que já esteve em alta, se encontra em 'decadência'. O que se relega para esse segmento nos cursos de graduação em pedagogia se resume a algumas disciplinas. O Núcleo de Estudos de Aprofundamento na EJA do Centro de Formação de Professores de Cajazeiras está com seus dias contados. Apesar de não haver interesse em grande parte dos discentes, temos ainda docentes que se importam por esse segmento da educação.

De volta então ao tema que me encanta: processo ensino-aprendizagem, dessa vez em busca do olhar desses docentes que ainda estão tendo a oportunidade de vivenciá-lo. Para isso foi realizada a pesquisa de campo. Os resultados das entrevistas mostram que há no ponto de vista dos professores vários entendimentos acerca das contribuições dos teóricos para as suas práticas pedagógicas no ensino da Educação de Jovens e Adultos, isso se verificou de forma mais efetiva através dos relatos dos métodos utilizados pelas docentes e por fim identificando os desafios que enfrentam no processo ensino-aprendizagem.

Foi muito proveitoso este trabalho, e espero que sirva de motivação para outros, como mola propulsora para que continuem investindo no processo ensino-aprendizagem dos jovens e adultos, porque a EJA continua bem viva, 'moribunda' talvez, mas viva.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Um olhar sobre a história da EJA no Brasil

Olhar para trás e perceber os caminhos trilhados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é rever também a história da nação, sua política, suas lutas e conquistas no âmbito educacional.

#### 2.1.1 Da Colônia a 1ª República

No Brasil Colônia a educação fazia parte do processo de catequização e difusão dos valores da metrópole. Os Jesuítas montaram um programa que envolvia três cursos: as letras humanas, filosofia e ciências (ou artes) e teologia e ciências sagradas.

Com este programa, os jesuítas monopolizam o ensino no Brasil, apoiados oficialmente pela Coroa, que também os auxilia com generosas doações de terras. O governo de Portugal sabe o quanto a educação é importante, como meio de submissão e de domínio político e, portanto, não intervém nos planos dos jesuítas (ARANHA, 2000, p.102)

Mas isso mudaria, no decorrer do século XVIII crescia a animosidade contra os Jesuítas, e o governo, temendo a sua influência e, sob alegações de intromissão na política expulsa-os do país(1759). O Marquês de Pombal iniciaria a reconstrução do ensino, uma década depois, através de várias medidas fragmentadas e desconexas, sendo que só em 1772 implantaria o ensino público oficial (ARANHA, 2000).

Ainda segundo a historiadora, quando a família real chega ao Brasil cria escolas, especialmente de nível superior para atender as necessidades da época. O ensino elementar havia sido descentralizado, ficando a cargo das províncias (futuro estados). Ou seja, a educação da Elite ficaria a cargo da Coroa e a do povo limitada às condições difíceis das províncias.

Fernando de Azevedo, (1963, apud ARANHA, 2000), registrou que a taxa de analfabetismo no Brasil em 1890 atingia 67,2% como herança do Império, e que a República não conseguira reduzir, senão, em 1920, a taxa de 60,1%. Mas essa taxa ainda mais se elevaria devido aos fatores bem conhecidos também em nossos dias: crianças em idade escolar envolvidas no trabalho para ajudar na sobrevivência familiar, isso resulta lá adiante em um grande número de jovens e adultos analfabetos ou defasados na sua educação.

O contexto nacional é de pós-guerra (a 1ª Guerra Mundial), a industrialização trazia uma crescente população operária ávida por um mínimo de escolarização e exigindo a expansão da oferta do ensino. Aranha (2000) ressalta a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 que realizou diversas conferências nacionais. Surge também neste período a contribuição do pensamento dos escolanovistas, movimento disseminado no Brasil por Anísio Teixeira, dentre outros.

No período denominado Estado Novo, na Era Vargas, várias reformas alcançaram a população jovem e adulta, foram elas: A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) 1942, visando cursos de aprendizagem, aperfeiçoamento e reciclagem profissional. Em 1946, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ainda segundo Aranha (2000), a população de baixa renda, desejosa de se profissionalizar, encontra nesses cursos boas condições de estudo, uma vez que são pagos para aprender. A reforma do ensino primário, entretanto, só viria depois do Estado Novo, em 1946 com a criação do supletivo de dois anos atendendo de forma especial o público jovem e adulto.

### 2.1.2 Da segunda à Nova República

Após a Segunda Guerra Mundial é estabelecido, de forma mais concreta e diretiva no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos, anteriormente atrelado ao ensino popular. Gadotti (2000) divide a história “propriamente dita” da EJA, em três períodos, assim definidos:

- 1) - De 1946 a 1958 – Realização das grandes campanhas nacionais para erradicação do analfabetismo, entendido como uma ‘praga’.
- 2) - De 1958 a 1964 - Realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958 com a participação de Paulo Freire, mentor de um programa permanente de enfrentamento do analfabetismo que resulta no Plano Nacional de Alfabetização. Assim, no início dos anos 60, dando apoio ao Movimento de Cultura Popular (MPC) e trabalhando como coordenador de educação de adultos, Freire experimenta um novo método de alfabetização, no círculo cultural que ele mesmo criara, de forma motivadora, contando com a participação dos membros envolvidos, a experiência foi concluída com êxito.

Este programa seria extinto um ano depois do seu funcionamento, por ocasião do Golpe Militar em 1964. Notoriamente a pedagogia freireana tinha princípios que contrariavam os interesses do novo governo que só permitiria programas assistencialistas e conservador, o oposto do movimento proposto por Freire que objetivava uma formação cidadã consciente e libertadora.

A EJA era compreendida como educação de base articulada pelo governo populista de João Goulart. Os Centros Populares de Cultura (CPC) também foram extintos no golpe. Já o Movimento de Educação de Base (MEB) teve o seu ‘período áureo’ entre o ano de sua fundação 1961 a 1967, em parceria com a Igreja Católica, e por esse fato conseguiu sobreviver como o único movimento popular após o início do golpe. Entretanto em 1966, com o “endurecimento” da ditadura o movimento também foi extinto, alguns documentos datam o encerramento das atividades no ano de 1969.

3) - O governo Militar insiste nas campanhas como a “Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã)” e depois com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sistema que visava um controle da população do campo.

Na Nova República (1985), o MOBRAL é extinto e no seu lugar nasce, com objetivos mais democráticos, a Fundação Educar. Entretanto sem os recursos dos quais dispunham o movimento anterior.

### 2.1.3 Da década de 90 aos dias atuais

O chamado ‘Brasil Novo (1990)’ cria, através do seu primeiro presidente eleito depois de 1961, o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto um ano depois, apesar de toda publicidade que o envolveu (GADOTTI, 2000).

Em 1989, nos preparativos para o Ano Internacional da Alfabetização (1990), criou-se no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, dirigida no principio por Paulo Freire e posteriormente por José Eustáquio Romão. O objetivo era formular políticas de alfabetização de longo prazo, mas que não foram assumidas pelo governo.

Segundo Gadotti (2000), o duro golpe na EJA veio no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Lei 9.424/96), lei que vetava o inciso II, do artigo 2, da qual permitia aos Estados e Municípios, para

efeito da distribuição dos recursos do fundo, a inclusão dos alunos do Supletivo como alunos regulares do Ensino Fundamental. Desestimulou-se assim a abertura de vagas para a EJA.

O autor ainda ressalta que, nas últimas décadas ocorreu um enfraquecimento das políticas populares da educação, a exemplo, o combate do analfabetismo apenas através de maior oferta de oportunidades ao Ensino Fundamental. Com a retração do Estado multiplicam-se as ações civis, gerando ainda o problema da 'pulverização' desses esforços. O governo assinou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, principais documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia,1990), mas não tem demonstrado 'vontade política' para honrar os compromissos.

Por sua vez, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006) houve iniciativas para as políticas públicas em EJA com maior ênfase que governantes anteriores. A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu concomitantemente vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA. Dentre eles: o Projeto Escola de Fábrica, o PROJOVEM, este voltado para a faixa etária de 18 a 24 anos, com nível escolar superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), e que não tenha concluído o Ensino Fundamental nem vínculo formal de trabalho.

Este com enfoque central na qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (CNE, 2006). Por fim, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) destinado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. (FRIEDRICH *et al.*, 2010)

Contudo, a idéia de fragmentação persiste porque não há uma perspectiva de continuidade, o objetivo continua sendo no âmbito da preparação visando apenas ao mercado de trabalho, como afirma (RUMMERT, 2007 *Apud* FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 401)

Estas vertentes apesar de buscarem a escolarização dos adultos constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a idéia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e

erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial.

Atualmente, segundo pesquisas do Ministério da Educação, o Brasil conta com 16 milhões de analfabetos, sendo que, este número salta para 33 milhões, considerando o conceito de 'analfabeto funcional'. E em seu mais recente Plano Nacional de Educação (PNE) PL nº 8.035/2010, que estabelece metas para o decênio 2011 a 2020, a nona meta refere-se aos jovens e adultos e dentre os seus objetivos está a erradicação do analfabetismo absoluto até o final da década. As análises contidas no documento apontam que 52% da população analfabeta absoluta residem na região Nordeste. O desafio continua grande, e, certamente exigirá não apenas do governo ações mais contundentes, mas de toda sociedade brasileira, porque a educação é um direito garantido na carta Magna (BRASIL, 1988) a todo cidadão.

## 2.2 Contribuições das teorias da aprendizagem para o ensino na educação de jovens e adultos

Reconhecer a importância da contribuição dada pelas diversas teorias no campo da EJA é vital na compreensão do processo ensino-aprendizagem e nos seus desdobramentos na prática docente efetiva para o educador de jovens e adultos. Em Zabala (1998), lê-se: “Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘porque ensinamos’ e ‘como se aprende’.[...] Não é possível ensinar nada sem partir de uma idéia de como as aprendizagens se produzem”.

As teorias modernas da aprendizagem, segundo Campos (2003), estão agrupadas em Teorias do tipo S-R (estímulo-resposta) e Teorias cognitivas. Esta divisão reflete, em parte, a divisão filosófica, o empirismo ou associacionismo e racionalismo.

As teorias empiristas destacam a importância das experiências sensoriais e explicam a aprendizagem à associação de idéias. A outra teoria “vê na razão humana a fonte essencial do conhecimento. [...] o enfoque racionalista destaca mais os problemas de organização, compreensão, interpretação e significado do que é aprendido” ( NETTO, 2002, p.60).

### 2.2.1 Teorias associacionistas S-R ou comportamentais

2.2.1.1 **Conexionismo** – Thorndike, psicólogo, criou uma das teorias mais influentes no modelo associacionista, o conexionismo. Segundo Campos (2003), a conexão define a probabilidade de um dado estímulo provocar uma determinada resposta.

Propôs 3 leis gerais da aprendizagem: A lei da prontidão, lei do exercício e a lei do efeito, esta ultima antecipou aquela que veio a ser conhecida como estímulo-reforçador da aprendizagem de Skinner. Thorndike realçou ainda a importância do fator motivação na aprendizagem.

A aprendizagem é considerada pelo conexionismo como uma força ou fraqueza de conexões entre uma situação e as ações resultantes que por sua vez será fixada pelo exercício caso seja conveniente.

**2.2.1.2 Teoria sistemática do comportamento de Hull** – Considerado autor de uma das mais bem elaboradas e complexa teoria da aprendizagem do séc. XX. Segundo Netto (2002), o conceito-chave da construção hulliana é o de força do hábito, ou, abreviadamente, sHr, em que H corresponde a hábito, enquanto S e R representam o estímulo e a resposta ligados pelo hábito.

Posteriormente Miller e Dollard encontraram uma versão mais simples e prática da teoria de Hull, aplicando-a na aprendizagem onde o aluno motivado vale-se das pistas que o levarão a uma atitude-resposta visando a um alvo- recompensa.

**2.2.1.3 Condicionamento operante de Skinner** – Obteve pouco destaque quando formulado pela primeira vez, na década de 30, contudo, ganhou grande repercussão nas décadas seguintes, ao ponto de aprendizagem e condicionamento serem consideradas sinônimas.

Aprendizagem é definida como uma mudança na probabilidade de resposta que na maioria dos casos é determinada pelo reforço. Existem portanto, o reforço positivo, no qual se objetiva fortalecer um comportamento, e o negativo que visa enfraquecê-lo. Uma das criticas a esse procedimento na educação é que se torna inviável um professor aplicar reforços em uma classe de 30 a 40 alunos.

Considerações para o ensino na perspectiva de Skinner:

- O ensino é resultado do planejamento de reforços pelos quais o aluno é estimulado a modificar ou adquirir um comportamento.

- A matéria é dividida em pequenos passos para que o aluno tenha condições de acompanhar; o aluno é paciente de um processo que está em desenvolvimento.

O esquema S-R deu a sua contribuição em vários aspectos, mas o fato de ter sido testado em grande parte nos animais limitou o seu alcance. É dada ênfase na quantificação de saberes acumulados, assim como fracionamento de conteúdos e tarefas de aprendizagem, “bem como a hierarquização dos conhecimentos a serem adquiridos numa ordem linear e acumulativa, muitas vezes sem visão de conjunto” (FOULIN; MOUCHON, 2000, p.16). Existe ainda o foco em comportamentos observáveis do indivíduo condicionando a sua resposta de tarefas realizadas com êxito a aprendizagem, desconsiderando outros fatores igualmente significativos para o processo ensino-aprendizagem.

### 2.2.2 Teorias cognitivas

A base filosófica das teorias cognitivas é o relativismo, contrastando como o realismo vê a existência da realidade não de forma absoluta, mas algo que depende da percepção do que se vê ou faz. “Os psicólogos cognitivos procuram compreender a ‘mente’ e suas capacidades ou realizações na percepção, na aprendizagem, no pensamento e no uso da linguagem” (BOWER; HILGARD, 1981, *apud* NETTO, 2002, p.66). A respeito da aprendizagem enfatizam a interação entre sujeito e ambiente.

#### 2.2.2.1 A Teoria Piagetiana

Jean Piaget nasceu em 1896 na Suíça, e morreu em 1980 com 84 anos de idade. Destaca-se como um personagem contemporâneo notável na psicologia evolutiva, na filosofia e educação. A aprendizagem segundo Piaget “consiste numa modificação do estado dos conhecimentos. [...] Postula a existência de uma série de organizações internas cada vez mais potentes, que permitem integrar dados cada vez mais complexos: as fases” (FOULIN; MOUCHON, 2000, p.17).

O modelo de desenvolvimento cognitivo elaborado por Piaget destaca quatro fases principais que começa do nascimento aos 18 meses, chamada sensório-motora, etapa essencialmente intuitiva; a fase pré-operatória (dos 2 aos 7 anos); a fase de operações concretas (7 aos 11 anos), nesta fase são estabelecidas as bases do

pensamento lógico, conhecimentos adquiridos anteriormente favorecerá os conceitos. Por fim a fase operatório-formal ( dos 11 aos 15 anos ) onde o individuo se torna capaz de abstrair e refletir em situações hipotéticas, não sendo necessário o estar diante do objeto concreto, mas lhe é possível a transformação em dados nos quais se possa desenvolver conexões lógicas entre eles.

Para Piaget, segundo Fontana e Cruz (1997), tudo que é transmitido à criança sem que seja compatível com o estágio de desenvolvimento cognitivo que se encontra, não será incorporado por ela. Pode haver uma imitação mecânica, mas não compreensão do que se está fazendo. O mesmo pode acontecer com o jovem e adulto que, não obstante sua idade, o estágio cognitivo que se encontra poderá demandar do professor um maior envolvimento e percepção para ajudar na superação das dificuldades.

Vale salientar que o construtivismo, que ganhou destaque entre os educadores brasileiros a partir dos anos 70, origina-se a partir de Piaget.

A teoria de Piaget é tratada por Foulin e Mouchon (2000) como:

- a) uma teoria estruturalista (as fases/estruturas cognitivas); modificação do estado dos conhecimentos.
- b) uma teoria construtivista (é a ação do sujeito com o meio –equilíbrio- que o possibilitará reconstruir o mundo físico e social que o rodeia)
- c) uma teoria interacionista (a adaptação desse sujeito ao meio em assimilação x acomodação, elementos indissociáveis e que interagem durante o desenvolvimento.)

Dado a ênfase ao ensino na Educação de Jovens e Adultos, obtêm-se na perspectiva de Piaget:

- O professor como mediador entre o conhecimento e o aluno;
- Facilitador de descobertas/noções;
- Valoriza os aspectos da competência do aluno motivando-o e dando-lhe suporte para ir além.

Outras valiosas contribuições como as de Vygotsky e Wallon, que, diferentemente de Piaget, consideram o meio sócio-cultural da qual o sujeito está inserido e as interações adquiridas ao longo da sua existência, fatores preponderantes para o desenvolvimento e aprendizagem. Como afirma Carvalho (2010, p 41-42)

A principal diferença entre os socioconstrutivistas e Piaget é que os primeiros consideram preliminarmente a natureza social do homem, enquanto que, para o segundo, esse é um aspecto secundário. [...] Os pares mais experientes tornam-se mediadores das experiências sociais; são eles os responsáveis por atribuírem e favorecerem a aquisição de sentido pelos sujeitos. Nessa perspectiva, Vigostky propõe que o processo de aprendizagem é eminentemente colaborativo. [...] Wallon bebe dos mesmos princípios sócio-históricos.

Não que Piaget desconsiderasse o meio na qual o sujeito está inserido, mas para Vygotsky e Wallon o fator social não era secundário, mas sim parte essencial do todo no processo de ensino-aprendizagem.

#### 2.2.2.2 Aprendizagem significativa em EJA: uma conexão possível entre Ausubel e Paulo Freire

David P. Ausubel, americano, nascido em 1918 em Nova Iorque, destaca-se como um dos nomes mais respeitados na psicologia cognitiva da aprendizagem. Sua teoria contrapõe o método tradicional de decorar passivamente saberes que não tem significação para o sujeito. Daí o termo, aprendizagem significativa, porque o aprendiz estará diante de um material potencialmente significativo e que levará em conta o conhecimento já existente em sua estrutura cognitiva.

Essa perspectiva da teoria de Ausubel vem coadunar com o pensamento de Paulo Freire (2006, p. 11) quando diz:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto.

Segundo Carretero (1997), para Ausubel, aprender é sinônimo de compreender. Para ele, aquilo que se compreende será o que se aprenderá melhor, porque ficará integrado em nossa estrutura de conhecimentos. Da mesma forma na perspectiva freireana, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu - tu.” (FREIRE, 2005, p.91)

Destaca-se ainda na teoria da aprendizagem significativa o cuidado com as novas informações que devem ser precedidas por 'organizadores prévios', que é uma visão geral do conteúdo a ser aprendido e passado pelo professor em pequenas frases que contenham o resumo do que é mais importante. Caso o aluno disponha de 'subsunçores' (informações já conhecidas) o professor disporá desses 'ganchos' para, a partir daí, desenvolver a nova informação. Do contrário, na ausência dos 'ganchos', os organizadores prévios ganham maior importância.

Nesse sentido, o ensino na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa, é essencial o professor conhecer o que os alunos já sabem para usar como interação na transmissão do novo, bem como ter atenção aos erros, porque neles se perceberá como a nova informação está sendo processada.

Na perspectiva da aprendizagem significativa existem basicamente duas condições necessárias para que essa aprendizagem ocorra, conforme Carvalho (2010): "Primeiro, é preciso que o sujeito aprendiz tenha disposição para aprender. Segundo, o conteúdo administrado deve ter um significado lógico e psicológico expressivo para quem aprende". Por isso, para que haja a primeira condição, é imprescindível na EJA um ensino que leve em conta a especificidade desse grupo.

A teoria de Ausubel, teve o mérito de mostrar que a transmissão de conhecimento por parte do professor também pode ser um método adequado e eficaz de produzir aprendizagem, sempre e quando leve em conta os conhecimentos prévios do aluno e sua capacidade de compreensão (CARRETERO,1997, p.17)

Mais uma vez percebe-se a conexão entre o pensamento de Freire e Ausubel, uma vez que a prática pedagógica freireana de alfabetização de jovens e adultos se concretizava 'dentro, com' e a partir dos conhecimentos do grupo. Conforme SILVA (2010, p.22).

A proposta de alfabetização deve partir sempre do vocabulário do grupo a ser alfabetizado e deve estar interligada à tomada de consciência da sua situação real de vida. O ponto de partida da alfabetização é a bagagem cultural do alfabetizando, [...] sempre refutando as fórmulas prontas ou predeterminadas.[...] O alfabetizando se educa dentro do seu próprio processo histórico, comunitário e real, adquirindo condições de transformar seu modo de viver e contribuir para a sua inserção no mundo [...]

A contribuição de cada teoria da aprendizagem no âmbito educativo tem se mostrado relevante, não apenas as contempladas neste estudo, mas como proposto

foram destacadas alguns pensadores que oferecem possibilidades e desafios para o educador da EJA a prosseguir em busca de metodologias que favoreça positivamente ao processo ensino-aprendizagem para esse segmento específico.

### 2.3 Desafios no processo ensino-aprendizagem para o educador de jovens e adultos

Os tempos mudam requerendo novas estratégias por parte do educador que não ‘engessa’ o conhecimento, mas percebe-o como algo dinâmico e se esforça por envolver o aluno da EJA nesse processo de aprendizagem contínuo. Ao educador, porém, cabe a grande responsabilidade de, aproveitar o espaço da sala de aula da melhor maneira possível, como mediador de um conteúdo que também não é estático. “O ato pedagógico constitui-se, assim, de uma relação entre o aluno e as matérias de estudo, mediadas pelo professor, a quem cabe garantir os efeitos formativos desse encontro” (LIBÂNEO, 2005, p.122).

Dentre os vários fatores constitutivos nas discussões da atualidade sobre os desafios para o educador da EJA, no processo ensino-aprendizagem, o presente capítulo abordará três aspectos:

- 1) Seleção de Conteúdos (planejamento);
- 2) O clima psicológico (afetividade);
- 3) O Uso das Novas Tecnologias;

#### 2.3.1 Seleção de Conteúdos (planejamento).

Pensar os conteúdos para muitos se traduz em matérias de ensino que serão repassados para os alunos; é ter em mãos um bom livro didático e se possível concluir o mesmo até o final do período letivo. Tal pensamento é equivocado, e os professores têm ciência desse fato.

Certamente os professores sabem que o livro didático não resolve todos os problemas do ensino. Ele vem junto com outras condições, certamente bem mais importantes. [...] Convém dizer, também, que é bastante recomendável que o professor possa utilizar vários outros textos (LIBÂNEO, 2002, p.132)

Contudo, não se dispensa o livro didático, o professor deverá considerá-lo um entre as demais possibilidades de materiais de suporte ao ensino, (SILVA, 2010). A partir do livro, o docente poderá adaptar os conteúdos conforme a necessidade que o

envolve, por isso a ideia de suporte, sendo necessária a busca de materiais adequados para o público da EJA.

Tais materiais podem e devem ser pensados pelo professor ao elaborar seu planejamento, conteúdos que considere o aluno, não de forma isolada de seu contexto, mas que pensa o ser humano em sua integralidade, no caso da EJA, o jovem/adulto na dinâmica de seus relacionamentos no cotidiano.

O desenvolvimento das relações interativas, que visam facilitar a aprendizagem, segundo Zabala (1998), tendo como ponto de partida o planejamento, se espera do professor, as seguintes ações:

- Planejar a atuação docente de forma flexível permitindo à adaptação em todo processo de ensino/aprendizagem às necessidades do educando;
- O inconveniente de não se prever o que poderá ou não suceder em sala de aula deve alertar o professor a contar com o maior número de intervenções, de forma a atender às diferentes demandas que porventura surgirem;
- Tais propostas articuladas devem contar com diferentes formas de interação: distribuição de tarefas em grupos com atribuições específicas; espaço para debates; excursões, tarefas que promovam situações comunicativas favorecendo as inter-relações;
- Planejamento que proporcione também o acompanhamento individualizado, que favoreça a observação do professor, provocando reflexões que por sua vez desencadeará ações;
- Planejamento flexível porque deve levar em conta as contribuições trazidas pelo aluno em sala de aula;
- Ajudá-los a encontrar significado no que estão realizando de maneira que se sintam desafiados /estimulados nesse fazer.
- Comunicar os objetivos das atividades, ajudando-os a enxergarem os processos que se esperam sejam atingidos;

- Estabelecer metas atingíveis pelos alunos para que possam ser ajudados com o esforço necessário;
- Provocar desafios que vá além dos conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando-os a irem rumo às metas estabelecidas;
- Estar atento às adequações que terão de ser realizadas; uns precisarão de mais ajuda que outros.

A atenção dada à diversidade é unívoca entre grande parte dos educadores na atualidade. Especialmente entre um público tão heterogêneo como da EJA. Para Silva (2010, p.23), “um educador não pode fingir que não vê a miséria ao seu lado, precisa eliminar seus preconceitos, precisa aceitar o diferente, não querendo que ele se torne um igual”. Daí a necessidade de o professor, tendo em mente os fatores acima descritos, trabalhar em seu planejamento; e, ao transmiti-los saber que cada aluno o vivenciará de maneira única.

### 2.3.2 O clima psicológico (afetividade)

Caso haja uma entrevista e se pergunte quem ganhou o prêmio Nobel do ano passado, ou quem foi eleita Miss Universo, possivelmente haverá dificuldades para responder, mas caso a pergunta seja, qual ou quais professores marcaram sua vida, as respostas logo virão à mente:

Aprendi, primeiro como criança que sente, depois como adulto que vê, que os maus resultados nos estudos se têm nas disciplinas dos professores que não gostam de nós ou nas daqueles de quem nós não gostamos. (ABRAMOVICK, 1985, p.93).

O professor é um ser humano como outro qualquer, sujeito às muitas falhas, e quando entra na sala de aula não despe de suas características; é um ser com receios, ambições, deficiências, afeição, etc. Nem por isso se justifica atitudes de desmazelo ante sua profissão. O docente deve lembrar as palavras do educador Paulo Freire (FREIRE,2002,p.27)

A responsabilidade do professor, [...], é sempre grande. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala. O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio,

burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

É comum ainda o aluno associar a antipatia que tem com o professor à matéria que este ensina, daí reage negativamente a ambos. É, pois, fundamental que o professor pense acerca de sua grande responsabilidade, sua influência em sala, o clima psicológico que ele como líder desenvolve, pode ser negativa ou positiva, favorecendo ou desfavorecendo a aprendizagem.

Existem qualidades no professor como paciência, dedicação, atitude democrática que favorecerão a afetividade, atitudes contrárias, porém, como autoritarismo, inimizade e desinteresse a prejudicarão. A existência da afetividade não pode ser confundida com falta de autoridade ou mesmo de parâmetros na relação, aliás, eles são necessários para que haja um desenvolvimento saudável e seguro para ambos. Essa conquista, entretanto, não é simplista nem adquirida com facilidade.

### 2.3.3 O uso das novas tecnologias

Vive-se hoje, mais do que qualquer outro tempo, um acelerado avanço da tecnologia em todos os setores da sociedade. A escola tenta adequar-se a esta realidade, algumas já tem laboratórios de informática, e o governo se esforça para fazer disto uma realidade em todo Brasil. Assim sendo, torna-se um grande desafio para que, o educador da EJA não se aliene dessa realidade, mas, saiba ele mesmo, articular o fazer pedagógico interagindo com as novas tecnologias, favorecendo assim a inclusão dos educando na sociedade. Muitos são os benefícios para a aprendizagem, Perrenoud (2000, p. 128) destaca algumas delas:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens [...] É evidente que o progresso das tecnologias oferece novos campos de desenvolvimento [...] e, sem dúvida aumenta o alcance das desigualdades no domínio das relações sociais, da informação e do mundo.

É obvio que não será necessário o professor ser um 'expert' em informática para utilizar-se de tais recursos, entretanto, se requer do mesmo um mínimo de competência nessa área para servir-lhe de instrumento no processo ensino-aprendizagem. Uma vez que, conforme Libâneo (2002) explicita, é inevitável que as novas tecnologias (computador, periféricos, CD ROM, TV a cabo e outros) façam

parte do ambiente escolar , o que necessariamente implica em novas posturas metodológicas tornando-se aliada dos processos cognitivos.

Sobre a necessidade de mudança de postura para que se inclua nas metodologias a linguagem eletrônica, Gadotti (2000) embora reconheça que é mais difícil para o adulto que não cresceu na chamada 'geração digital', e não o seja para os jovens, entende ainda que é necessário para o docente dominar mais essas linguagens, superando assim também recursos ditos tradicionais. Como assevera Gadotti (2000, p.5):

Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a *capacidade de pensar*, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de *ensinar a pensar* criticamente. Para isso é preciso dominar mais *metodologias e linguagens*, inclusive a linguagem eletrônica.

Mesmo que a escola não disponha de laboratório de informática, é possível incluir, nos objetivos, ações didáticas que possam ser trabalhadas em outro espaço, previamente articulado para esse fim. O laboratório de informática da Universidade de Passo Fundo - RS foi alvo de um projeto interessante, desenvolvido por pesquisadoras com um grupo de trabalhadores da construção civil, como investigação da apropriação da leitura e escrita da língua materna, entre outros objetivos, através do uso do computador. Ao final a autora do projeto, conclui:

O computador, como recurso, contribuiu com o processo de apropriação dos recursos da linguagem, facilitado pela disponibilidade do alfabeto no teclado, permitindo sua visualização e possibilitando a vivência com outros objetos culturais disponíveis para a escrita. Além disso, enriqueceu os encontros com os trabalhadores sujeitos da pesquisa, despertando a sua curiosidade e motivando-o para a aprendizagem; os adultos sentiram-se comprometidos com o processo de aprendizagem e conseguiram valorizar a inovação nessa atividade pedagógica e a oportunidade de acesso aos recursos da tecnologia (OCSANA, 2001, p.118)

A realidade que cada docente enfrenta é o que efetivamente fará pensar naquilo que percebe de fato como desafio. Os que aqui foram elencados servem apenas de estímulo para que o educador da EJA desenvolva a sua formação de maneira contínua. Além destes, têm-se com certeza muitos outros, como: desenvolvimento de projetos, a interdisciplinaridade, enfim, a proposta é que por meio dos desafios o docente elabore estratégias que o ajudará a favorecer o despertar das inteligências

que todo aluno tem, seu potencial para aprender levado em conta e estimulado, construindo assim novas competências (ANTUNES, 2010).

Os alicerces estão postos, ao educador da EJA resta dispor-se, lançar mão de todas as possibilidades, encarar e superar os seus próprios desafios, ciente que tem diante de si vidas que não puderam em sua infância gozar do direito de estudo e agora buscam ocupar seu espaço na sociedade e superar esse desafio também com toda dignidade.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho buscou analisar as possibilidades e os desafios no processo ensino-aprendizagem nas perspectivas dos docentes da Educação de Jovens e Adultos. Apontando, de maneira específica, as contribuições das várias teorias do ensino-aprendizagem relevantes para a prática docente na EJA, bem como quais métodos de ensino são utilizados pelos professores para este público jovem-adulto e, por fim identificando alguns desafios enfrentados pelos educadores no ensino da EJA.

O desenvolvimento do estudo envolveu num primeiro momento a pesquisa bibliográfica, constituída a partir de literaturas que abordam a temática em foco, da leitura de artigos e teses sobre a EJA. Conforme FONSECA, (2002, p.32), “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Por isso, se fez uma revisão no referencial teórico para que se adequasse a algumas mudanças de acordo com os novos objetivos traçados.

O segundo momento se constituiu de pesquisa de campo, que se caracteriza em fornecer uma perspectiva empírica do que dantes fora feito apenas nas literaturas. Na pesquisa de campo adotou-se uma abordagem qualitativa, que segundo Silveira e Córdova (2009), não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. E ainda, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Foram feitas entrevistas do tipo semiestruturada como instrumento de captura dos dados com os sujeitos da pesquisa, constituídos de professores da Educação de Jovens e Adultos do 1º segmento (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental). Para Triviños (2008), um dos principais meios que pesquisador tem para realizar a coleta de dados dentro da pesquisa qualitativa é a entrevista semiestruturada, pois “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 2008, p. 152).

Como técnica de coleta dos dados, estabeleceu-se a entrevista semi-estruturada com temas de pesquisa constituída por assim chamados eixos norteadores, e a partir de cada tema foram elaboradas perguntas destinadas aos docentes e gravadas para posterior transcrição. Nas análises das questões foram mantidas na íntegra as falas das docentes, sendo também preservado o sigilo de suas identidades.

### 3.1 Sujeitos e universo da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Cajazeiras, alto sertão paraibano. Atualmente a cidade conta com 3 escolas que funcionam na educação de jovens e adultos. Por isso a entrevista se deu com os 3 (três) professores nas escolas onde os docentes atuam. Estas informações foram colhidas no setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação, sendo estrategicamente escolhidas para funcionarem como 'pólos', de maneira que abranja as áreas que ainda demandam um maior número de estudantes com o perfil da EJA.

Para preservar o sigilo da identidade das docentes, bem como das escolas onde atuam, estas foram identificadas como docentes P1, P2 e P3 e as escolas como E1, E2 e E3.

#### Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Entrevistadas	Sexo	Idade	Escola	Formação Graduação	Pós-Graduação	Tempo de atuação em EJA	Tempo de atuação na escola
P1	F	66	E1	Ciências	Metodologia do Ensino	4 anos	1 ano
P2	F	45	E2	Pedagogia	Metodologia do Ensino	5 anos	5 anos
P3	F	46	E3	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão Escolar e Neuropsicologia	8 anos	8 anos

Fonte: Entrevista com os sujeitos da pesquisa (2016)

As docentes pesquisadas, portanto têm alguns pontos em comum: são do sexo feminino, todas com vínculo à escola através de concurso, carga horária de 30 horas

e atuam como professoras do chamado 1º segmento da EJA que abrange alunos das 4 primeiras séries do 1º grau.

Nas diferenças, P1 tem graduação em Ciências e pós-graduação em Metodologia do Ensino. Atua na EJA há 4 anos e na escola E1 há um ano. A docente P2 é graduada em Pedagogia, pós graduada em Metodologia do Ensino, atua há 5 anos na EJA e na escola E2; Por sua vez a docente P3 também graduada em Pedagogia, tem pós graduação em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Neuropsicologia. Atua na escola E3 e na Educação de Jovens e Adultos há 8 anos.

Na caracterização das escolas, como exposto pela secretária de estatística do setor de educação da prefeitura, uma vez que o baixo número de alunos na EJA não suportava a manutenção de todas as instituições, foi então assim demarcado 'escolas-pólos', sendo uma na área norte, outra, na zona sul e ainda uma na parte centro-leste da cidade. E1 e E3 estão em bairros de periferia com histórico de um maior índice de violência e pobreza, enquanto que E2 se encontra próxima a bairro nobre e centro da cidade de Cajazeiras.

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Buscando analisar as perspectivas das docentes acerca das possibilidades e desafios que as envolve como educadoras da EJA, no processo compreendido como ensino-aprendizagem, é que foi desenvolvida a análise dos relatos com docentes de três escolas públicas do ensino municipal da cidade de Cajazeiras, situada no alto sertão paraibano.

A análise que se segue corresponde às falas coletadas dessas professoras a partir da entrevista semiestruturada com temas que nortearam as questões envolvendo a abordagem deste estudo em diálogo com os teóricos que trouxeram suas contribuições no âmbito da compreensão do processo ensino-aprendizagem, e dos desafios para a docência em EJA.

Essa interação com os autores possibilitou compreender dialogicamente qual seja a percepção que o docente tem daquilo que lhe é possível (daí o termo 'possibilidades') e que entendimento dispõe acerca de grandes pensadores da educação quando ele desenvolve a sua prática pedagógica, as metodologias que utiliza a fim de proporcionar o ensino-aprendizagem na sua forma mais significativa e quais são efetivamente os seus desafios para a Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, 03 temas foram assim dispostos:

- 1) Aplicabilidade das teorias de ensino-aprendizagem na percepção do educador da EJA;
- 2) Métodos de ensino utilizados pelos professores no ensino da EJA;
- 3) Desafios enfrentados pelos educadores no ensino da EJA.

A partir destes temas foram analisadas as perspectivas que as docentes têm, focando qual a sua percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem na EJA uma vez que nesse entendimento, como afirma Carvalho (2010, p. 42),

aplicadas à Educação, as teorias de aprendizagem orientam e fundamentam os processos de ensinar-e-aprender. Nesse sentido, dizem respeito ao aluno, mas também ao professor e, principalmente, à relação estabelecida entre eles. Cada modelo teórico instaura posturas mais ou menos específicas para os atores envolvidos no processo educativo, orientadas pela compreensão e visão ideológica que têm acerca dele.

Por isso, as possibilidades que surgem hoje para a interação do processo ensino-aprendizagem já o foram experimentadas, refletidas e sistematizadas por muitos estudiosos da educação, de modo que o diálogo com as docentes provocou essa reflexão com o primeiro tema.

**Tema 1-** Aplicabilidade das teorias de ensino-aprendizagem na percepção do educador da EJA

Não se estar partindo do pressupondo de que os professores tenham a teoria tal qual é em seu conceito e que irão aplicá-la como se fosse uma simples receita. Também, o ensino não deve ser uma prática “espontaneísta”, aleatória, mas uma prática que decorre de uma consciência que planeja ações conscientes e não um mero ativismo como expresso nas palavras de Freire (2002), a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo.

As teorias da aprendizagem subsidiam a forma de ensinar do professor, fornecendo-lhe posturas em seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, foi solicitado que as docentes citassem um pensador da educação que fez com que relacionasse a sua prática pedagógica na EJA ao que ele expôs em suas teorias sobre ensino-aprendizagem. Vejamos os trechos de falas das docentes P1 e P3:

Paulo Freire e, Vygotsky. O que ele diz né? (Freire), como se trabalhar com os jovens e adultos. Um trabalho que ele (aluno) realmente vá aplicar na sua vida cotidiana, o seu dia a dia (P1 – 2016).

Emília Ferreiro, Vygotsky e Piaget. Com Emília Ferreiro quando eu estudei [...] de se reconhecer o aluno quando está naquelas etapas do silábico, pré-silábico, do alfabético, então sempre me ajuda muito para eu identificar que nível cada um está (P3 – 2016).

Percebe-se que as professoras vislumbram em sua prática pedagógica as teorias que a fundamentam. A docente P1 ao destacar o que Paulo Freire expõe por uma aprendizagem que seja dentro da realidade do aluno, que ele vai aplicar em seu cotidiano. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, no qual dentre os muitos saberes necessários ao bom professor, um deles é “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2002, p.15)

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.[...] Porque não estabelecer uma necessária

"intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

A docente P3 por sua vez aponta em sua prática as teorias piagetianas, uma vez que destacou na sua reflexão, a prática das fases da escrita a qual os alunos se encontram, modelo exposto pela teoria de Emília Ferreiro. Esta compreende, assim como Piaget, um sujeito ativo no processo de aprendizagem, o conhecimento que se constrói, daí a derivação da palavra 'construtivismo', movimento o qual Ferreiro está relacionada, e que chegou ao Brasil no início dos anos 80 (FERRARI, 2011)

Justamente nesse período do recém-chegado movimento construtivista ao Brasil, a professora P2 relembra da sua experiência e reconhece que não foi adequadamente preparada para o ensino nos moldes do construtivismo, e por isso preferiu retornar ao tradicional ao qual estava familiarizada e, que de certa forma sentisse segurança no processo ensino-aprendizagem, como pode ser observado em suas palavras:

Porque eu já tentei logo no início da EJA, quando eu comecei a trabalhar com eles, eu não tinha experiência, aí eu comecei a trabalhar mais com o construtivismo. [...] por exemplo, dou um texto, e dentro do texto você vai tirar as palavras, da palavra você tira a sílaba, e das sílabas- entendeu?- vai tirando... [...], nunca gostei de trabalhar com o construtivismo...não sei se é porque eu não tinha base assim construtivista que a gente já.. quantos anos...Faz vinte anos que eu to no município, a gente trabalhava antes com o tradicional , aí depois de última hora, como fosse de última hora né? Entre aspas (risos) começamos a trabalhar com o construtivismo. Mas, eu, pela linha que eu trabalhei...o pouco tempo que eu trabalhei, eu vi que rende demais o tradicional, aquele que você começa pelas letras, sílabas...vi que o rendimento foi bem melhor (P2 – 2016).

A concepção que a docente P2 tem acerca do processo ensino-aprendizagem corresponde à perspectiva das teorias S-R ou comportamentais a qual prevê o fracionamento de conteúdos e tarefas de aprendizagem, "bem como a hierarquização dos conhecimentos a serem adquiridos numa ordem linear e acumulativa, muitas vezes sem visão de conjunto" (FOULIN; MOUCHON, 2000, p.16)

Contudo, essa compreensão que a professora P2 teve de sua prática é, sobretudo, uma reflexão crítica de quem tem responsabilidade e ética em não querer se aventurar a uma prática que não domine, e reconhece a necessidade de uma melhor formação. Assim expressa Paulo Freire (1997, p.19):

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua

experiência docente', se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

As professoras ainda que não citasse Ausubel, ou destacasse Paulo Freire, a prática pedagógica reflete aspectos importantes das teorias desses pensadores, na sequência, quando questionadas se os alunos tendem a apreender os conteúdos quando estes se relacionam melhor ao contexto em que eles vivem, e que 'caminhos' o docente toma quando esses conteúdos estão aquém de suas realidades, percebe-se a preocupação com esses fatores para que a aprendizagem se torne de fato significativa para os jovens e adultos. Vejam alguns trechos das falas das professoras:

Com certeza. Tem momento que a gente não sabe nem o que fazer; você explica de um lado, explica do outro, busca trazer para vivência deles, pois é um conteúdo que eles vão necessitar futuramente, irão precisar lá na frente (P1 – 2016).

Assim, [...] a gente tem que procurar saber trabalhar com eles dentro do que eles vivem né? Principalmente na EJA. Por exemplo, a maioria aqui é da zona rural...eu trabalho muito com a parte da zona rural com eles [...] Então eu trabalho mais sobre alguma coisa 'a mais' mas falando da realidade deles, porque assim eles aprendem melhor. Entendem melhor, não é nem que aprendem, mas entendem melhor (P2 – 2016).

Tem mais interesse quando é voltado para a realidade..é, quando é voltado para a realidade deles.[...] Ó, quando é um conteúdo assim que eu sei que tem que ser trabalhado, porque a gente tem que seguir né, uma programação...um currículo, que já vem da secretaria também...só que é reajustável ...Mas para trabalhar para que eles queiram ter interesse, eu puxo primeiro alguma coisa real, que tá de acordo com a realidade deles pra entrar no conteúdo (P3 – 2016).

Constatou-se, portanto, que nas perspectivas das professoras, trabalhar com a realidade dos educandos é caminhos a serem trilhados de forma a proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa, embora admitam que isso não seja fácil. Observa-se nas falas que existe a dificuldade, mas que certamente seria maior se não houvesse essa contextualização. Conforme Carvalho (2010, p. 42):

A partir das teorias de aprendizagem e desenvolvimento, nota-se que os processos que regem crianças e adultos não são os mesmos. Os momentos de vida diferenciados, as experiências anteriores e o próprio ritmo cotidiano diferenciam substancialmente a abordagem a ser proposta para uns e outros. [...] A experiência pessoal torna-se, assim, a principal fonte de aprendizagem e de recursos para ela, tornando obsoleta a mera transmissão de conteúdos programáticos descontextualizados.

As respostas permitem ainda compreender que outras perspectivas as docentes têm desse aspecto relevante das teorias de Ausubel e Freire, por uma aprendizagem significativa ao educando, quando explicam que se esforçam por relacionar o conteúdo à vivência do educando. A professora P3 inclusive se vale daquilo que é

chamado na teoria de Ausubel de “subsunçores” que são as informações já conhecidas e que se tornam assim os ‘ganchos’ para passar o novo conteúdo. Já a docente P2 reconhece a importância de relacionar o conteúdo à vivência do aluno, mas ao final diz que “[...] não é nem que aprendem, mas entendem melhor”. Nesse ponto também se confirma, segundo Carretero (1997), não haver aprendizagem, pois para Ausubel, aprender é sinônimo de compreender.

Já em Freire (2002), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, dos saberes necessários ao bom professor, além da importância que o docente deve ter da realidade do aluno, destaca-se ainda o quesito da boa relação entre professor e aluno, quando expressa: “Ensinar exige querer bem aos educandos” Sem dúvida, quando há um bom relacionamento entre os atores do processo ensino-aprendizagem, ambos saem ganhando. Confirma-se isso nas respostas das professoras quando indagadas sobre a interação professor e aluno, todas afirmaram ter um ótimo relacionamento, com destaque para a fala da docente P1:

No meu olhar é uma interação de amizade, de companheirismo, eles se sentem à vontade pra dialogar [...] Eu não deixo eles se sentirem que eu sou ali mais do que eles em alguma coisa. Nós estamos ali para troca de experiências, tanto eu aprendo com eles como eles aprendem comigo (P1 – 2016).

A afetividade é a palavra chave que explica as boas relações dos professores com os alunos da EJA (SCHEIBEL, 2008, apud CARVALHO, 2010). Isso é significativo para quem exerce a docência seja com crianças ou jovens e adultos, mas torna-se ainda mais relevante para o público da EJA, por inúmeras razões já conhecidas: jornada de trabalho durante o dia, ausência de oportunidade que não tiveram na época adequada ao ensino regular, e outras razões que não contempla o objeto de estudo neste trabalho. As perspectivas que as docentes demonstraram é que a boa interação entre professor e aluno favorece ao bom andamento do processo ensino-aprendizagem em EJA

## Tema 2: Métodos de ensino utilizados pelos professores no ensino da EJA

Método é uma palavra do campo semântico da didática. A opção que o professor faz por determinadas ações que o orientam ao “como ensinar” tem a ver com os métodos que ele escolhe para desenvolver as suas atividades.

O método é toda a organização sistemática do ensino que o professor desenvolve visando à aprendizagem de seus alunos. Isso se dá através de diversas formas de ensino como exposição verbal, trabalho em grupos, o livro didático, etc. Segundo Libâneo (2002,p. 128),

[...] métodos é uma palavra que engloba tudo o que é meio para, ou seja, os métodos de ensino, os procedimentos, os recursos de ensino. O livro didático é um meio de ensino, ele é um recurso didático. [...]. A função básica dos métodos e procedimentos é promover, mobilizar, a atividade cognoscitiva dos alunos

Por isso, coube verificar como as docentes entrevistadas utilizam métodos e procedimentos didáticos em sala, e qual a percepção que elas têm acerca desses meios para o processo ensino-aprendizagem com os alunos da EJA.

No cotidiano a gente trabalha com vários [...] As vezes tradicional né? E às vezes procurando trabalhar também o grupo , interdisciplinando todos os conteúdos em sala de aula, buscando aquele que eles encontrem um resultado melhor no ensino-aprendizagem. Existe flexibilidade, não só me detenho ao livro da EJA, que muitas vezes eu acho muito, uns conteúdos , assim, longos, cansativo pra eles (P1 – 2016).

Trabalho em grupo, geralmente faço o trabalho em grupo [...] Uso livros, pesquiso na internet. Eles tem os livros. Trabalho não só com os livros deles, trago coisas novas para sala, gosto de trabalhar tudo.[...] (P2 – 2016).

São variadas [...] Eles não gostam de trabalhar com dinâmicas, assim com estratégias que eles levam como se fosse uma brincadeira, eles não gostam. Gosto de trabalhar bastante em equipe...e o trabalho em equipe a gente vê que tem bastante resultado. [...]a gente segue o livro mas tem coisas que tá muito além, aí eu faço uma mestificação né? Procuo trazer outras coisas também que seja mais... REAL. Que seja mais de proveito pra eles (P3 – 2016).

A leitura de Vygotsky, Ausubel e Freire estão presentes nas ações didáticas das professoras, de diversas formas. O trabalho em grupos foi destaque nas falas, sendo que a docente P3 ressalta que o trabalho em equipe gera muitos resultados. Conforme Ferreira (2010, p.52), “de acordo com Vygotsky, as pessoas aprendem na interação de uma com as outras e com o meio social”.

A superação de um saber fragmentado, com o destaque para a interdisciplinaridade que a docente P1 fez, sobre o trabalhar consciente de que se tem diante de si um grupo heterogêneo, com um amplo histórico de vivências e saberes, e isso deve ser levado em consideração, vêm nos lembrar as palavras de Freire (1994) que mostra haver a superação do ensino bancário quando existe essa no processo educativo uma ‘comunhão’ entre educadores e educandos mediados pelo mundo.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1994, p. 39).

A professora P3 por sua vez ressalta que seus alunos não gostam de trabalhar com dinâmicas, isso transparece para eles como se fosse uma ‘brincadeira’, é como se eles estivessem dizendo: “não somos crianças”. O que também é próprio da especificidade do perfil do educando da EJA sendo vital nas ações didáticas do professor estar atento a isso e considerar em seu planejamento.

É o que postula o documento oficial do Ministério da Educação (2000) no Parecer da Resolução CNE/CEB Nº1 que estabelece as Diretrizes curriculares Nacionais para a modalidade da Educação De Jovens e Adultos em parágrafo único do Artigo 5º que se segue:

Parágrafo único. 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 curriculares 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 propiciar 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 assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica

As docentes expressaram nas suas falas ter o conhecimento dessa especificidade do público com o qual lidam, de forma que em seu planejamento a seleção de conteúdo é feita de forma diversificada, considerando as especificidades dos jovens e adultos. Essa é a percepção que transmite em suas falas. O livro didático por sua vez não foi descartado, é considerado nas falas das professoras como uma possibilidade ou ferramenta didática para o ensino-aprendizagem. Para Silva (2010, p 53),

na EJA, tendo em vista a grande diversidade dos alunos, é praticamente impossível existir um livro didático que dê conta das variações de idades, experiências, interesses e conhecimentos presentes numa mesma sala de aula. . Isso deve levar o professor a considerar o livro didático como um entre outros possíveis materiais a serviço do ensino e da produção de novos conhecimentos pelos alunos.

Portanto, nesse segundo tema sobre os métodos que são utilizados para o ensino na EJA, foi significativo para compreender as perspectivas das docentes acerca do tema, reconhecendo a importância desses procedimentos didáticos, pois refletirá em todo processo ensino-aprendizagem.

A saída, portanto, é um bom domínio de conteúdo pelo professor, um bom domínio de métodos e de procedimentos didáticos para dialogar com os alunos, e sua capacidade de fazer uma leitura crítica dos textos didáticos a fim de poder ajudar os alunos a fazerem o mesmo (LIBÂNEO, 2002, p.130).

Conforme Libâneo (2002), para além do uso de um bom livro didático como meio, é necessário que o professor transcenda ao mesmo.

Tema 3: Desafios enfrentados pelos educadores no ensino da EJA.

A palavra desafio engloba em sua semântica, segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis como “Situação ou problema cujo enfrentamento demanda esforço e disposição firme”. O desafio se caracteriza como algo pertinente e único para cada docente. O que é desafio para um, não o será necessariamente para o outro.

Foi solicitado para as docentes que explicitassem se tinham em sua concepção como desafios no processo ensino-aprendizagem na EJA: o planejamento, a afetividade e o uso de novas tecnologias, e que apontasse outro, caso achasse pertinente. O fato do planejamento, que é a seleção de conteúdos, e a afetividade terem sido contemplados nas temáticas anteriores, não se acrescentou nada que se tenha constituído como desafio, apenas reforçou o que anteriormente já fora respondido pelas docentes.

Entretanto, o uso de novas tecnologias e outros fatores como o fato da sala de aula ser ‘multisseriada’, tendo alunos de diversos níveis, desde os que não sabem ler, como aos que está próximo de passar para o próximo segmento, esse disparate configurou-se como desafio nas falas das professoras, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, tido como algo já “comum”, pois devido ao baixo número de alunos

não se cogita em separá-los, pois isso demandaria mais custos para a prefeitura; além desse, foi citado um outro fator já bem conhecido no público da EJA: a evasão escolar.

Vejamos os trechos das falas das docentes e a perspectiva que cada uma tem acerca dos desafios enfrentados para o ensino na EJA.

Em relação às novas tecnologias, afirmaram que:

Eles não sabem usar, exceto o celular. [...] Não demonstram interesse em aprender a usar o computador. Se tivessem eu teria que 'me rebolar né?' E também entrar na tecnologia para trabalhar com os alunos (P1 – 2016).

É um desafio, porque aliás, aqui mesmo, a gente... mal usa. [...] eles nem falam...Os poucos que ainda usam , Daqui a tecnologia mesmo é o celular deles...E alguns, né nem todos. Como eu falei, a maioria é do sítio. A maioria não tem nem celular (P2 – 2016)..

Utilizamos. A gente utiliza data show, retroprojetor, som, TV. É...na realidade assim...todos aqui tem celular e sabem manusear. Aqui tem sala de informática, mas não tá funcionando a internet e não temos uma pessoa para acompanhar lá (P3 – 2016).

As docentes ainda destacaram outros desafios:

É um desafio, alunos que não sabem ler com outros que estão lá na frente [...] to dando assistência a todos. É uma dificuldade trabalhar com multisseriado. É um problema (P1 – 2016).

O desafio é esse, porque na realidade a EJA quando se matriculam é na faixa de 30 alunos. Aí eles vão abandonando, uns porque casam outros porque pensa as vezes que vem pra uma diversão, que não é né? Na realidade vem pra estudar. E assim o desafio maior que a gente tem é a evasão.[...] tem alunos que não sabem ler, tem outros que já sabem ler , e a gente tem que fazer um trabalho onde pegue todo mundo. Porque não pode tá fazendo uma atividade pra um, uma atividade para outro...Mas isso também ajuda porque assim, aquele que tem dificuldade, quando vê uma coisa mais avançada aí eles vão também aprendendo na aula. (P3 – 2016).

Sobre as novas tecnologias, é inevitável que computadores, DVD's, videotexto, TV a cabo entre outros, comporão cada vez mais o ambiente escolar, implicando assim em mudanças na didática e metodologias de ensino, pois se tornarão aliadas dos processos cognitivos (LIBÂNEO, 2002).

Como se observa nas falas das professoras, a concepção que elas têm a princípio é de que há uma falta de interesse dos alunos, entretanto percebe-se que existem fatores que contribuem para isso como a falta de equipamentos adequados, pessoal qualificado ou até mesmo as limitações da própria docente como exposto por P1.

Philippe Perrenoud (2000), dentre os dez grupos que dividiu como requisitos para a atuação do docente, coloca na oitava competência a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação que transforma as relações de trabalho, comunicação, no processo de decisão e de pensamento. O docente precisa explorar as didáticas e toda riqueza da tecnologia com objetivos educacionais. Sem dúvida isso se constitui em um grande desafio no qual os professores não poderão ignorar.

Minha intenção é, apenas, alertar para os novos desafios da profissão docente. Insistir numa preocupação maior com a comunicação em sala de aula, [...] Lembrar os professores para quando pensarem em procedimentos didáticos, que procurem aproveitar a riqueza de conhecimentos, imagens, sons e emoções trazidas pelos meios de comunicação (LIBÂNEO, 2002, p. 133).

Os outros desafios apontados pelas docentes foram: a sala multisseriada, analfabetismo e a evasão escolar. A questão de a turma ser “multisseriada” é vista até certo ponto, de modo positivo pelas educadoras, que se vale disso como estratégia de aprendizagem estabelecendo grupos de auxílio entre os pares à moda Vygotskiana. Conforme a fala da docente P2 sobre os métodos de trabalho em grupo: “faço grupos separando né? Um faz isso, você sabe, terminou primeiro? Vai ensinar o outro”.

A questão do analfabetismo e da evasão por sua vez tem raízes no contexto histórico-social e sempre será um desafio não apenas para os educadores, mas, sobretudo, para o governo que é o de executar os aspectos importantes que se prevê na resolução CNE/CEB Nº1 do Ministério da Educação (2000) que estabelece as Diretrizes curriculares Nacionais para a modalidade da educação de Jovens e Adultos, ou seja, função reparadora, equalizadora e qualificadora, e, por fim a toda sociedade que é formada também por muitos sujeitos, hoje na EJA, e que teve negado o seu direito a uma educação de qualidade. Que o docente faça a sua parte, desenvolvendo o seu melhor no processo ensino-aprendizagem para os Jovens e Adultos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a trajetória do processo ensino/aprendizagem e seus desafios, nas perspectivas das docentes de Jovens e Adultos, foi possível, primeiro, mediante um 'flashback' na história. Revendo a caminhada de lutas e conquistas, que não se deu de forma isolada e aleatória, mas inserida no seu contexto histórico/social e perceber que há muitos desafios pela frente e que exigirá envolvimento de todos os sujeitos para a superação de uma educação assistencialista-compensatória.

Verificou-se que num processo recíproco, numa via com sua dialética ensino-aprendizagem, foram várias contribuições trazidas pelos teóricos tanto da psicologia da aprendizagem voltada para a educação, favorecendo ao docente pensar suas escolhas metodológicas orientadas para o público adulto, quanto de pensadores como Paulo Freire que não só desenvolveu teoria, mas pôs em prática trazendo reflexões profundas para os educadores de um público que já é portador de cultura e saberes: os jovens e adultos.

Freire foi citado apenas por uma das entrevistadas com certo grau de conhecimento sobre seu pensamento, suas lutas e contribuições para a EJA. As outras não souberam falar sobre o educador. Porém, foi possível detectar em suas práticas pedagógicas os ensinamentos freirianos, que preza por uma aprendizagem significativa, que ultrapasse o ensino 'bancário'. Ainda que reafirmem fazer uso em suas práticas do chamado ensino 'tradicional', mas que também tem o seu lugar no processo. Foi possível ver nas falas que as docentes têm perspectivas de que precisam variar os métodos para atingir os jovens e adultos com os quais atuam.

Identificou-se que no processo de ensino-aprendizagem na EJA alguns desafios não são novos. Das estratégias desenvolvidas pelo professor nesse segmento foram destacadas três, sendo que as duas primeiras: planejamento e relação professor-aluno foram expostas pelas docentes de forma positiva, ou seja, o que abrange o planejamento, este tem sido feito a partir das realidades do aluno, suas vivências, considerando a diversidade existente. A importância do clima psicológico em sala de aula, que favorece ao desenvolvimento saudável da afetividade entre professor-aluno.

Ainda nas perspectivas das docentes, velhos desafios foram apontados no processo ensino-aprendizagem na EJA: A turma 'multisseriada' e o analfabetismo, fato comum nas cidades do sertão, e que as professoras procuram lidar com essa realidade da melhor forma possível, visando atingir a todos os níveis. Já a evasão é outra realidade mais difícil de lidar, pois está para além das competências docentes. Quanto ao uso das novas tecnologias, este sim, configurou-se como novo desafio para o processo ensino-aprendizagem na EJA, pois na concepção das educadoras há vários entraves para o seu uso, que vão desde o aparente desinteresse dos alunos, a falta de recursos e capacitação de pessoal para lidar com os equipamentos.

As perspectivas trazidas pelas docentes acerca das possibilidades e desafios para o processo ensino-aprendizagem revelaram também a importância de se repensar sobre a formação de docentes para essa modalidade da educação. Não é possível que ainda haja professores que atuem na Educação de Jovens e Adultos e que pouco ou nada saiba acerca de Paulo Freire.

É necessário, portanto, haver debates nas Universidades, investimentos para esse fim, pois é importante que os professores que irão atuar nesse segmento compreenda as diversas teorias, como se processa o ensino-aprendizagem, sobre a pluralidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos; acredite nas capacidades de seus alunos, depreenda esforços e produza novas competências, promovendo a inclusão dos educandos da EJA numa sociedade cada vez mais exigente de conhecimentos e das novas tecnologias para que seus cidadãos sejam inseridos no mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Cajazeiras, localizada na região onde se concentra ainda o maior desafio para a erradicação do analfabetismo absoluto, está longe de morrer, mas constitui-se um desafio a ser enfrentado.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICK, Fanny. **Quem educa quem?** novas buscas em educação. São Paulo: Summus, 1985.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula.** Fascículo 8. Petrópolis: Vozes, 2010

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

BRASIL, MEC. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 Estabelece **as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 05 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br>

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

CARVALHO, Eliane M. C. Concepções educacionais e currículo em educação de jovens e adultos. In: \_\_\_\_\_. **Teorias de aprendizagem e o currículo da educação de jovens e adultos.** FGF. POSEAD. Brasília, 2010.

Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis. **Desafio.** Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>> Acesso em: 05 de set. 2016.

FERRARI, M. “Emília Ferreiro”. In: **Nova Escola.** 01/07/2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml> acesso em 02 de set. 2016

FERREIRA, Sandra M.B. “O trabalho cooperativo”. In: \_\_\_\_\_ **Construção da identidade do educador da educação de jovens e adultos.** FGF. POSEAD. Brasília, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** Série educador em construção. 5. reimpressão. SP: Atual, 1997.

FOULIN, Jean-Noel; MOUCHON, Serge. **Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não** cartas a quem ousa ensinar. Ed. Olho d'Água. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em PDF no endereço eletrônico: <[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)> Acesso em: 06 de set. 2016.

FRIEDRICH . Márcia, et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas - **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf> > Acesso em: 30 jun. 2016.

GADOTTI, Moacir; colaboradores. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Livro digital disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibliotpf&pagfis=1881&pesq=>> acesso em: 30 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Artigo: Perspectivas Atuais da Educação. **Revista eletrônica: SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 14(2) 2000 disponível no site: <[www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf](http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf)> Acesso em : 01 de set. 2016

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. SP: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Didática** - velhos e novos temas - edição do autor- Maio 2002- Disponível no endereço eletrônico <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxqZXBoaXN0b3JpYXxneDpmZjRiZmY5ZzQwNzI1MDY>> Acesso em 26 ago. 2016

NETTO, Samuel Pfromm Netto. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. 2. ed. SP: E.P.U, 2002.

OCSANA, Sônia Danyluk (Org.). **Educação de adultos**: ampliando horizontes. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA. Adriana D. O. Projetos e Estratégias para o Ensino da EJA. In. \_\_\_\_\_ **Eja e Paulo Freire**. FGF. POSEAD. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Projetos e Estratégias para o Ensino da EJA. In. \_\_\_\_\_ **Planejamento Educacional em Eja**. FGF. POSEAD. Brasília, 2010.

SILVEIRA, Denise T; CÓRDOVA. Métodos de pesquisa. In. **A pesquisa científica**. GERHARDT, Tatiana E. e SILVEIRA, Denise T. (org.) Coord. pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planej. e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> acesso em 19 de abr. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 17 ed. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**1- Dados de identificação do professor:**

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Pós- graduação: ( )sim ( )não - Qual(is) \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em EJA: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na escola: \_\_\_\_\_

Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_

Tipo de vínculo empregatício: Concurso ( ) Contratado ( )

**2- TEMAS DA ENTREVISTA:**

1- Teorias da aprendizagem aplicadas às práticas pedagógicas na sala de aula da EJA;

2- Métodos de ensino utilizados pelos professores no ensino da EJA;

3- Desafios enfrentados pelos educadores no ensino da EJA.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, sob a responsabilidade da pesquisadora \_\_\_\_\_, e desenvolver uma \_\_\_\_\_ pesquisa \_\_\_\_\_ nesta \_\_\_\_\_ instituição \_\_\_\_\_ cidade \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Sua participação é voluntária. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa não existem. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o processo educativo de seu filho/a. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço UAE campus de Cajazeiras.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Assinatura do participante

Impressão do dedo polegar – Caso não saiba assinar

Assinatura do Pesquisador Responsável