

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**  
aula andragógica e as implicações na (re)construção da prática

**CONTINUED EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION:** the class  
based on andragogy and its implications in the (re)construction of the practice

**LA FORMACIÓN CONTINUADA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS:**  
la clase andragógica y las implicaciones en la (re)construcción de la práctica

Maria da Glória Carvalho Moura

Professora Doutora da Universidade Federal do Piauí  
Teresina – PI, Brasil.  
glorinha\_m@yahoo.com.br

Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha

Professora Doutora. Secretaria Estadual de Educação Teresina – PI, Brasil.  
djaniralopes@hotmail.com

## Resumo

O presente estudo é parte de uma pesquisa sobre a Andragogia e da Teoria Experiencial, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Objetiva analisar como a prática pedagógica do professor, a partir dos princípios andragógicos e da teoria experiencial de Kolb, contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, fundamentada nos pressupostos teóricos de Desgagné (2007), Thiollent (2011). O corpus desta investigação é constituído por dados a partir de questionário e encontros formativos por meio dos Ciclos de Estudos Colaborativos (CEC) com base organizacional no ciclo de Kolb, realizados com professores que atuam no ensino fundamental na modalidade de EJA, estão organizados em eixos temáticos e interpretados à luz da técnica da Análise de Discurso, a partir das concepções de Bardin (2009), Pêcheux (2008). Nossa investigação está fundamentada nas formulações teórico-conceituais de Knowles (2009), Finger e Asún (2003), DeAquino (2007); Kolb (2014), Freire (1987, 1996); Moura (2007), entre outros. A análise desenvolvida o papel da aula andragógica como orientação didática. Os resultados apontam para a reflexão da prática pedagógica visando à qualidade do ensino oferecido as pessoas jovens e adultas, e apontam para a necessidade de redimensionar essas práticas no contexto escolar.

**Palavras chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação. Aula Andragógica. Prática Pedagógica.

## Abstract

This present study is part of a research with on Andragogy and Experiential theory, linked to the Postgraduate Program of National University of Piauí. It aims to analyze how the teacher's pedagogical practice from andragogy principles and the experimental theory of kolb, contributes to learning of young and adults, in the initial years of Elementary School level. This is a collaborative action research, based on the theoretical assumptions of Desgagné (2007), Thiollent (2011). The corpus of the research consisted of data from questionnaires and formative through the Cycles of Collaborative Studies, with an organizational basis in Kolb cycle, carried out with teachers teaching Youth and Adult Education. Such data is organized into thematic axes and interpreted based on Discourse Analysis, according to the conceptions of Bardin (2009), Pêcheux (2008). These investigations are based on the theoretical-conceptual formulations of Knowles (2009), Finger and Asún (2003), DeAquino (2007); Kolb (2014), Freire (1987, 1996); Moura (2007), among others. The analysis developed highlights the role of the andragógica class as didactic orientation in the EJA. The results point to the reflection of the pedagogical practice aiming at the quality of teaching offered to students young and adults and point to the need of resize pedagogical practices in the school context.

**Keywords:** Youth and Adult education. Formation. Andragogy. Pedagogical practice.

## Resumen

El presente texto es parte de una pesquisa sobre Andragogia y la Teoría Experiencial, vinculada al Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal do Piauí. Objetiva analizar como la práctica pedagógica del profesor, a partir de los principios andragógicos y de la teoría experiencial de Kolb, contribuye para el aprendizaje de personas jóvenes y adultas, en los años iniciales de la enseñanza fundamental. Se trata de una pesquisa- acción colaborativa, fundamentada en los presupuestos teóricos de Desgagné (2007), Thiollent (2011). El corpus de la investigación es constituido por datos a partir de cuestionarios y encuentros formativos por medio de los Ciclos de Estudios Colaborativos (CEC) con base organizacional en ciclo de Kolb, realizado con profesores que actúan en la enseñanza fundamental en la modalidad de EJA, están organizados en ejes temáticos e interpretación a la luz de la técnica de Discurso a partir de las concepciones de Bardin (2009), Pêcheux (2008). Nuestra investigación está fundamentada en las formulaciones teórico – conceptuales de Knowles (2009), Finge e Asún (2003), DeAquino (2007), Kolb (2014), Freire (1987, 1996), Moura (2007), entre otros. El análisis desarrollado destaca el papel de la clase andragógica como orientación didáctica en la EJA. Los resultados apuntan para la reflexión de la práctica pedagógica visando la cualidad del ensino ofrecido a las personas jóvenes y adultos, y apuntan para la necesidad de redimensionamiento de las prácticas pedagógicas en el contexto escolar.

**Palabras Llaves:** Educación de Jóvenes y Adultos. Formación de Profesores. Clase. Práctica Pedagógica.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação assume dimensões complexas, face aos desafios impostos pelas mudanças decorrentes do progresso técnico-científico que impactam a sociedade como um todo, resultando em demandas que devem ser atendidas pela educação e, por conseguinte, pela escola, tendo em vista o seu papel integrador de diferenças e complexidades existentes na sociedade, onde o sujeito está paulatinamente em mais lugares, muitas vezes virtualmente, necessitando interagir com o outro e com a diversidade de situações com as quais se defronta.

Nessa lógica, o desafio de aprender requer uma proximidade entre os modos de ver e de existir, nos quais a dinâmica das relações sociais é fundamental para a construção e o exercício de uma cidadania coletiva organizada. Assim, o contexto da diversidade cultural constitui um rico patrimônio para que se possa assumir uma consciência de cidadão do mundo.

Morin, Roger e Motta (2007) denominam tal fenômeno como planetarização e mundialização, e ressaltam que essa realidade revela contradições, dicotomias, pois, ao contribuir para essa interligação mundial, também segrega pessoas, tendo em vista não existir o acesso de todos às mudanças sociais que emergem constantemente.

Nesse movimento social, de acordo com Dayrell (2006), a escola caracteriza-se como espaço sociocultural, composto por estudantes, professores e demais sujeitos que convivem nesse ambiente, integrando uma rede de sujeitos socioculturais que assumam dupla dimensão: uma definida institucionalmente, a partir de normas e regras; e outra instituída cotidianamente em uma complexa trama de relações sociais entre os envolvidos, demonstrando que o processo educativo escolar dá continuidade a essa estrutura social, com possibilidade de reconstruí-la.

A partir do pressuposto de educação ao longo da vida, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino destinada “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art. 37, LDBEN Nº 9.394/96), pode contribuir para a construção da cidadania, na medida em que oferece elementos norteadores da prática pedagógica, considerando o tipo de estudante, a formação necessária aos professores para atuarem nessa modalidade de ensino, bem como as possibilidades de seleção de novos conteúdos e a ressignificação da prática pedagógica.

Diante dessa realidade, é pertinente reputar a atuação do professor como agente preeminente na garantia da qualidade do ensino ofertado na EJA. Logo, frisa-se a necessidade de aperfeiçoamento de sua prática em relação ao trabalho realizado no

espaço escolar. A vista disso, a formação docente deve ser discutida e ponderada no contexto da sala de aula, abarcando todos os níveis de proposição e concretização das políticas públicas educacionais.

A busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios identificados na realidade escolar da EJA encontra respaldo nas formulações teórico-conceituais de Knowles (2009); Finger e Asún (2003); DeAquino (2007); Kolb (2014); Freire (1987, 1996); Oliveira (2005); Moura (2007); Barcelos (2010); Paiva(2003), entre outros. Vale sobrelevar que Knowles é considerado o pai da Andragogia, tendo em vista seus estudos contemplarem essa perspectiva teórica, proporcionando estudos aprofundados sobre a sua coerência interna e externa, os quais são apontados como os melhor fundamentam a prática pedagógica da educação de adultos.

Na acepção de Knowles, (2009, p.66), a andragogia é “a arte e a ciência de auxiliar adultos a aprenderem”. Nesse contexto, o aprendiz adulto é considerado um indivíduo capaz de autodirigir-se, com base na vasta experiência de vida construída ao longo dos anos. A Teoria Experiencial de Kolb pressupõe que “a aprendizagem de adultos seria mais eficaz (isto é, processada com mais profundidade) sempre que o objeto da aprendizagem fosse mais direta e profundamente vivenciado do que quando ele fosse simplesmente recebido de maneira passiva” (DeAQUINO, 2007, p. 26).

Kolb (2014) sublinhou que a Teoria Experiencial propicia a fundamentação necessária para subsidiar a aproximação da instrução com a aprendizagem, concebendo essa dinâmica como um processo que ocorre ao longo da vida e está ancorado em tradições intelectuais da psicologia social, da filosofia, e da psicologia cognitiva. Por esse motivo, optou-se pelos referenciais teóricos da Andragogia e pela Teoria Experiencial, como orientações teóricas que embasarão o fazer do professor que atua na EJA.

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

Diante disso a essência desse estudo está conectada a prática pedagógica fundamentada na Andragogia e na Teoria Experiencial como fatores inescusáveis para a formação do professor, por compreendê-las como diferenciais que ensejam reconstrução da prática docente, pensada a partir do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb (CAEK), tendo como foco as necessidades de formação do professor e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

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

Destarte, a relevância desse estudo repousa na ação-reflexão-ação, na perspectiva da práxis que, conforme Freire (1987, p. 38), “[...] implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Esse fluxo torna-se oportuno ao relacionar a prática pedagógica desenvolvida no contexto da sala de aula, realizada em Ciclos de Estudos Colaborativos (CEC), e no espaço de intervenção dialógica sobre a formação do professor que atua na EJA, apoiados, teórico e metodologicamente nos princípios andragógicos e na Teoria Experiencial de Kolb.

As diferentes experiências e convivências em escolas públicas permitiram conhecer a realidade vivenciada em sala de aula e a existência de problemas comuns, como a dificuldade dos professores em promoverem a aprendizagem com os jovens e adultos que frequentam a EJA. Desse modo, impulsionou-se o desejo de aprofundar o debate sobre as bases teóricas que fundamentam o ensino para os jovens e adultos, com a intenção de perceber os desafios, conjuntamente com os profissionais da escola, o que é indispensável para sua superação.

Nessa perspectiva, priorizou-se investigar a educação de pessoas jovens e adultas no horizonte da educação básica, com foco na prática pedagógica, à luz dos princípios da Andragogia e da Teoria Experiencial, por meio da formação continuada do professor. Essa percepção permitiu vislumbrar o universo da EJA, refletindo sobre as estratégias de ensino, desenvolvidas na escola e que intentando a aprendizagem.

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

Tendo isso em vista, definiu-se a questão/problema dessa pesquisa, a saber: Como a prática pedagógica de professores, fundamentada nos princípios da Andragogia e da Teoria Experiencial de Kolb, contribui para aprendizagem de pessoas jovens e adultas nos anos iniciais do ensino fundamental? Além de nortear o estudo teórico e empírico, esse questionamento concorreu para a delimitação dos pontos de chegada dessa observação, ou seja, a definição dos objetivos a serem alcançados.

De forma geral, pretende-se, com base na Teoria Experiencial de Kolb e nos princípios andragógicos, analisar como a prática pedagógica do professor contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, nos anos iniciais do ensino fundamental.

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

Os estudos desenvolvidos evidenciam elementos teóricos e práticos que podem cooperar para propostas de formação continuada de professores que atuam na EJA, pautadas na estrutura teórica e metodológica da aula andragógica e suas implicações na (re)construção da prática pedagógica.

Inicialmente, apresentam-se as deduções da teoria que estuda como as pessoas jovens e adultas aprendem a partir de suas experiências iniciais para, em seguida, lançar uma discussão sobre os desafios alusivos à formação docente e à prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar, visando à aprendizagem do público em tela. Por fim, indicam-se os procedimentos metodológicos e os resultados, compartilhando as conclusões sobre como a aula andragógica influencia a prática pedagógica do professor.

## **2 CONTRIBUIÇÕES DA ANDRAGOGIA E DA TEORIA EXPERIENCIAL PARA A APRENDIZAGEM DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**

O fundamento da Andragogia volta-se para a aprendizagem do adulto e, aliada à Teoria Experiencial de David Kolb, segundo a qual o conhecimento é estruturado a partir de sua relação com a experiência, concorre para o campo da educação de adultos. Na Andragogia, a aprendizagem é vivenciada a partir da experiência significativa e

consciente do adulto, contemplando os indivíduos desde os níveis preliminares aos mais complexos no processo educativo, uma vez que são problematizadas situações reais de seu cotidiano integradas com diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, o professor torna-se mediador em uma relação de respeito e colaboração, onde tanto o estudante, quanto o professor participam no processo de construção de conhecimento.

Corroborando Kolb (2014), a aprendizagem é reputada como um processo contínuo que envolve a experiência concreta do aprendiz com objetivos específicos, problematizada pela reflexão e pelo pensamento consciente, culminando em uma nova ação. Essa teoria é singularizada pela criação e recriação do conhecimento, ao ponderar sobre a motivação interna em interação com características externas do ambiente - entre o individual e o social - , indo além da cognição ao considerar sentimentos, emoções e intuições, e ao aliar, em sua estrutura, a experiência, a percepção, a cognição e a ação. Ademais, faculta experiências que podem ser transformadas em aprendizagem ao longo da vida.

O modelo andragógico de aprendizagem de Knowles (2009) e suas diferenciações, está subsidiado nos princípios fundamentais da Andragogia, com foco no aprendiz, conforme Quadro 01.

Quadro 01: Modelo de Aprendizagem

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

FONTE: Adaptado pelas autoras a partir de Knowles (2009).

Em consonância com o modelo de aprendizagem exposto, o princípio que simboliza a necessidade de saber, na Andragogia, está associado às experiências dos aprendizes partindo de onde estão e definindo aonde querem chegar, de forma consciente e planejada, perseguindo com mais afinco aquilo de que necessitam.

Nesse sentido, o autoconceito do aprendiz adulto denota a sua capacidade de tomar decisões, ou seja, de autodirigir-se, e deve ser respeitado nesse aspecto, por meio da decisão conjunta e consciente entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Caso contrário, ao deparar-se com situações de imposição, o estudante adulto tende a assumir uma postura de passividade e dependência, gerando uma relação verticalizada e hierárquica entre professor (transmissor) e estudante (receptor), representada, muitas vezes, pela infantilização da prática pedagógica exercida pelo docente, no contexto da sala de aula.

Quanto à experiência, os adultos a têm maior quantidade e diversificada em relação às crianças, o que resulta em maior heterogeneidade de sujeitos nas turmas de EJA – que se torna o recurso mais rico na promoção da aprendizagem. Não obstante, Knowles (2009, p. 72) alerta para o seu aspecto negativo, porquanto, mais experiência pode agregar hábitos e preconceitos estabelecidos que impedem o avanço para novas ideias, o que deve ser evitado pelo educador, a partir de técnicas que reflitam seus valores, e aflorem sua sensibilidade, de modo a repensar acerca dos dogmas existentes. Para o autor, outro elemento que favorece a aprendizagem é a identificação que o estudante tem com sua experiência. Trata-se de uma autoidentidade, pois “[...] para os adultos, a experiência é quem eles são”. Então, a rejeição ou indiferença remete a rejeição a eles próprios.

O princípio que trata da prontidão para aprender, na Andragogia, é relativo respeito a uma situação real que o adulto está vivendo, e por isso sente necessidade de aprender para que possa enfrentá-la, daí sincroniza do que o sujeito precisa com o que

a escola oferece. Por exemplo: o estudante iniciou um trabalho como pedreiro e não sabe calcular a quantidade de material de que precisa para determinada obra, então o professor pode proporcionar a relação de exercícios de simulação que abordem esse contexto e, de forma sincrônica, aliar o conhecimento sistematizado de matemática, geografia, português, entre outros componentes curriculares.

Fica evidente que a orientação para a aprendizagem do adulto deve estar centrada na vida e não em um tema aleatório, desconectado do seu mundo real de suas vivências. Finalmente, a motivação desse sujeito está relacionada a fatores externos - como um emprego novo, melhoria de salário - e a fatores internos - como a busca de autonomia, potencialidades, qualidade de vida. Porém, para Knowles (2009), os aspectos internos são os mais poderosos no caminho da aprendizagem que deve ser facilitada por meio de valorização do estudante, oferta de acesso, oportunidades e recursos dentro do tempo e das possibilidades desses sujeitos.

Por esse motivo, a Andragogia “[...] era vista como uma alternativa política e social à educação unidirecional convencional” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 68). Embora, inicialmente, Knowles (2009, p. 75) considerasse que a pedagogia e a Andragogia, se complementam visto que se fundamentam nas ideias dos mesmos estudiosos da teoria da aprendizagem. A diferença é que aquela está centrada na aprendizagem da criança, e esta, do adulto. Contudo somente na prática é que os professores terão oportunidade de testar a eficiência e eficácia de qualquer modelo de aprendizagem.

Em se tratando da aprendizagem das pessoas jovens e adultas, DeAquino (2007, p. 11) aduziu que a Andragogia

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

Ainda dissecando o contínuo pedagógico-andragógico, explicitou que apesar de estarem em posições extremas - pois enquanto a pedagogia prevê uma aprendizagem direcionada, para a criança em processo de aprendizagem, a Andragogia concentra-se na aprendizagem facilitada, considerando que o aprendiz adulto é um sujeito em formação, com características próprias diferenciadas da criança – é fundamental que “professores e organizações educacionais sejam capazes de se mover ao longo desse intervalo e encontrar a combinação correta entre as duas abordagens” (DeAQUINO 2007, p. 13).

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

No âmbito da educação de adultos, para a implantação de uma aprendizagem facilitada, ou seja, centrada no estudante jovem e adulto, e, portanto, andragógica, de acordo com Knowles (2009, p. 71), deve-se focar em “[...] técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes [...]”. Nesse sentido, sobleva-se a abordagem experiencial de aprendizagem, tendo como referência Kolb (2014), que define o processo de aprendizagem como a interação entre conteúdo e experiência num processo de transformação mútuo, que articulada com a Andragogia subsidia a prática pedagógica do professor que atua na EJA.

A função da Teoria Experiencial de aprendizagem é “[...] explicar como a experiência se transforma em aprendizado e conhecimento” (KOLB, 2014, p. 21, tradução nossa). Nesse processo, a experiência é questionada, refletida criticamente e extraída as lições corretas a partir das consequências de suas ações, ou seja, ao refletir sobre a

experiência, deve-se extrair o significado das ações e usá-lo em experiências futuras, tendo em vista que estas envolvem situações e o agir nelas representa constante processo de mudança.

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

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

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

Paulo Freire (1921-1997) também o inspirou com sua teoria da experiência, por considerar que a aprendizagem, de fato, acontece a partir de um diálogo entre iguais, (estudante jovem e adulto e professor); Lev Vygotsky (1896-1934), com o construtivismo social, que prevê a aprendizagem como processo de transição do âmbito interpessoal para o intrapessoal, explicado, sobretudo, pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e das relações do indivíduo em seu contexto histórico, cultural e social; Carl Jung (1875-1961), com seu conceito de individuação; e Mary Parker Follett (1868-1933), com a teoria circular do poder.

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

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

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

Essas relações revelam a sua natureza de tensão e conflitos que, para Kolb (2014), indicam os desafios que o professor enfrenta diariamente no contexto escolar do estudante jovem e adulto, e a tensão experienciada com vistas a organizar o processo de ensino, posto que a prática pedagógica deve considerar sempre o confronto entre os quatro estágios de aprendizagem: experiência concreta - EC (concrete experience - CE); observação reflexiva - OR (reflective observation - RO), conceitualização abstrata - CA (abstract conceptualization - AC) e experimentação ativa - EA (active experimentation - AE). Estes, por sua vez, requerem quatro habilidades a serem adquiridas pelos estudantes, de modo que sejam capazes de:

[...] se envolver plenamente, abertamente e sem viés em novas experiências (CE). Eles devem ser capazes de refletir e observar suas experiências de muitas perspectivas (RO). Eles devem ser capazes de criar conceitos que integram suas observações em teorias logicamente sólidas (AC), e devem ser capazes de usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (AE) (KOLB, 2014, p. 42, tradução nossa).

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

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

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

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EJA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA**

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

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

Segundo Soares (2006, p.127), "[...] para compreendermos o processo de formação dos educadores, não podemos nos deter somente na formação inicial. É necessário ampliarmos o olhar sobre a trajetória dos educadores [...]". Nessa perspectiva, ressaltamos a formação continuada como base para essa reflexão, tornando-se desafio para a instituição formadora a partir do seu comprometimento com a construção de saberes no âmbito da EJA, revertido para os interesses dos sujeitos do processo educativo.

Por esse motivo, a formação continuada na EJA deve estar ancorada na reflexão crítica, de forma a fazer da própria prática objeto de análise, à luz do suporte teórico da Andragogia e da Teoria Experiencial, insistindo na relação entre teoria e prática, a fim de identificar pontos a serem melhorados e construir estratégias de intervenção que favoreçam a aprendizagem dos educandos jovens e adultos. Uma formação fundamentada nesses pressupostos contempla as particularidades e os saberes teórico-metodológicos próprios da docência na EJA.

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

Especificamente na EJA, diz respeito ao tornar-se professor que contribui efetivamente para essa modalidade de ensino, ou seja, adquirir habilidades, atitudes e comportamentos necessários para atuar com os sujeitos jovens e adultos, apropriando-se de metodologias e estratégias didáticas facilitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento desses educandos.

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

Na modalidade de EJA, grande parte dos professores não têm uma formação específica na graduação que reporte a esses sujeitos, daí porque a experiência diária no contexto da escola, se torna a principal fonte de aprendizagem para sua prática pedagógica (COSTA, 2009). À vista desses aspectos, a formação do educador da EJA deve estar em harmonia com o cotidiano da escola e respaldada em um processo de reflexão crítica, permitindo a resignificação da prática docente. Trata-se de uma concepção que valoriza os saberes e as necessidades desse profissional, assim como os conhecimentos e as experiências dos alunos jovens e adultos.

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

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

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

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

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

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

O professor que atua na EJA depara-se, no seu cotidiano profissional, com alunos que ficaram “[...] durante muito tempo sonhando com o momento de retornar à escola, alimentando o desejo e expectativas de concluir algo que teve início na infância ou nem chegou a começar por falta de oportunidades” (MOURA, 2007, p.57). Esse retorno demanda um trabalho de conquista, respeito, observação, encantamento.

#### **4 METODOLOGIA**

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

Foi nesse sentido que se construíram estratégias que foram vivenciadas no interior das escolas de EJA, fundamentadas na Andragogia e desenvolvidas a luz da Teoria Experiencial de Kolb, tendo como ponto de partida os desafios a serem enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Assim, definiram-se cinco pontos básicos para explicitar o percurso metodológico da presente investigação, representados em três Ciclos de Reflexão e Ação que se inter-relacionam entre si, nos quais, cada Ciclo inclui os pressupostos da pesquisa-ação; os princípios da pesquisa-colaborativa e o Ciclo Experiencial de Aprendizagem de Kolb e seus Estágios a saber: a) Diagnóstico do problema; Ação de descrever; Estágio 1: Experiência Concreta; b) Formulação de estratégias de ação; Ação de informar; Estágio 2: Observação Reflexiva; c) Desenvolver e avaliar; Ação de confrontar; Estágio 3 - Conceitualização Abstrata; d) Ampliar e compreender; Ação de reconstruir; Estágio 4 - Experimentação Ativa; e) Repetição dos passos: nova situação; Interação Reflexiva - Co-Construção de Sentido; Ciclo Recursivo de Aprendizagem.

FIGURA 01 – ESPIRAL: PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA/CICLO EXPERIENCIAL DE APRENDIZAGEM DE KOLB



Fonte: Espiral da Pesquisa-Ação, Ações básicas do processo reflexivo: pesquisa colaborativa e do Ciclo de Kolb.

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

Portanto, no que concerne à prática “a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo” (TRIPP, 2005, p. 454). Nessa lógica, a Pesquisa-Ação-Colaborativa permite ao participante reflexão e tomada de decisões conjunta, a fim de transformar seus contextos educativos.

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

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

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

Ao reflexionar sobre os pressupostos da Pesquisa-Ação-Colaborativa relacionando-os com os princípios fundantes do CEAK, por um lado, internaliza-se a forma como essa proposta instiga o leitor a reinventar novas possibilidades de construção do conhecimento, incitando-o a pensar estratégias de formação capazes de contagiar os professores a reconstruírem suas práticas. Nessa lógica, a função do pesquisador formador, é buscar no campo empírico informações para alcançar os objetivos propostos que subsidiarão a realização da pesquisa.

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

Nessa perspectiva, entende-se que a grande contribuição dessa pesquisa teve início com a intervenção do Professor/Pesquisador/Formador, no âmbito da sala de aula, nos encontros de formação continuada dos professores colaboradores, realizados nos Ciclos de Estudos Colaborativos (CECs), espaços de formação e coleta de dados delineados a seguir:

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

Em todos os Ciclos, deve-se conceber que a aprendizagem é um processo contínuo, que se dá ao longo da vida. Pode ser comparada com movimentos cíclicos em espiral, dada a oportunidade de, após percorrer todos os estágios, retornar ao ponto de partida, a Experiência Concreta, e ao fazê-lo, vê-se que esta já é apreendida sobre outro olhar, pois se trata de um processo evolutivo, de transformação. Uma visão completa da Pesquisa-Ação-Colaborativa e do CEAK está graficamente projetada na Figura 01.

Em síntese, as discussões realizadas sobre a abordagem metodológica apontam que, na Pesquisa-Ação-Colaborativa, quando a intervenção do professor pesquisador alcança o efeito desejado, os professores colaboradores assenhoram-se, nos CECs, de conhecimento necessário para fundamentar a intervenção realizada junto aos jovens e adultos estudantes, diante das dificuldades diagnosticadas. Partindo da própria ação docente, refletida e fundamentada teoricamente, assegura-se a aprendizagem com ampla possibilidade de reconstrução da prática pedagógica.

Contudo, isso só será possível se a compreensão da problemática partir de seu esforço próprio. Isso significa dizer que a inter-relação da experiência com a teoria

é possibilitada nos encontros de formação é consolidados na prática, com reflexo na aprendizagem dos jovens e adultos estudantes.

Destaca-se que o contexto empírico da investigação compreende uma escola estadual que atendeu ao critério de maior representatividade quanto à oferta de vagas e matrículas na modalidade de EJA, no ensino fundamental e médio.

Para a coleta de dados, empregaram-se como procedimento e técnica, o questionário destinado aos estudantes e professores; a entrevista somente para os professores; o diagnóstico da turma e os Ciclos de Estudos Colaborativos realizados nos encontros de formação com os professores e a intervenção destes junto aos jovens e adultos estudantes, no ambiente da sala de aula, com base organizacional no CEAK.

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

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

A formação do Professor formador, indicado pela escola e a formação dos professores colaboradores, seguiu as orientações do CAEK. Quanto aos encontros formativos ocorridos na escola, os professores elaboraram a planificação da aula interventiva, a ser desenvolvida no contexto da sala de aula. Para tanto, utilizaram como pressuposto a aula andragógica e a sua fundamentação teórica, além de estratégias desenvolvidas na formação.

Os participantes da pesquisa foram 20 professores que frequentaram a formação continuada voltada para a EJA em escola da rede estadual de Teresina, dos quais três professoras que atuam nas II e III Etapas, - correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental - foram convidados a fazer parte do grupo. Após a formação, realizou-se o acompanhamento da prática em sala de aula, focando as atividades desenvolvidas e, conseqüentemente buscando identificar se ocorreu a reconstrução da prática pedagógica, objeto desse estudo.

Dentre os estudantes participantes da pesquisa, sete são da segunda etapa e quatro da terceira, totalizando onze estudantes na faixa etária de 15 anos e mais. Vale lembrar que a presente pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética da UFPI, *campus* Ministro Petrônio Portela, CAE: nº 61084416.6.0000.5214.

A fim de manter o anonimato dos participantes, a eles foram atribuídos nomes de frutos - pseudônimos que identificam os estudantes - e de flores -para nomear nomear os professores, a diretora e a coordenadora pedagógica - fazendo alusão ao fato de que a flor dá origem ao fruto e contribui para o seu desenvolvimento.

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

A análise dos dados foi orientada por uma atitude interpretativa, de modo a identificar o latente, o potencial, o não dito, as coerências, as ocorrências, os contextos

e as circunstâncias. Todavia, todo esse processo, requereu um procedimento anterior de sistematização das informações coletadas.

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

Nas considerações de Pêcheux (2008), a análise de dados busca o real e seus diferentes sentidos, onde cada enunciado, ao ser interpretado, pode revelar um real diferente, tendo a AD como um dispositivo de análise que fundamenta a reflexão sobre sentido das falas dos participantes e sua materialidade nos diferentes contextos.

## 5 AULA ANDRAGÓGICA: processos de (re)construção da prática

Os espaços e os tempos de formação, tecidos nas redes de conhecimento no contexto educativo, são pertinentes na (re)construção da prática pedagógica do professor, por essa razão tornam-se espaços privilegiados de aprendizagem. Nesse âmbito, os pressupostos da pesquisa-ação, a partir do reconhecimento da problemática de pesquisa, culminou na definição e estratégias de ação desenvolvidas e avaliadas no processo interventivo da formação continuada, isso permitiu articular os objetivos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa com os objetivos do grupo de professores participantes da escola, com o intuito de oportunizar a reconstrução da prática pedagógica desses profissionais e, simultaneamente, colaborar com a pesquisa em educação na modalidade de EJA.

Partindo da ação dos sujeitos que estão inseridos nesses espaços, foram organizados momentos de reflexão com vistas a motivar a participação no processo no processo formativo. A seguir, apresentam-se as considerações dos participantes da pesquisa sobre a vivência e a construção da aula orientada sobre os pressupostos da andragogia, a partir da formação promovida pelo COMFOR/UFPI, realizada pela professora/formadora, posteriormente realizada na escola pela professora/participante/formadora, com os professores/colaboradores/cursistas. A estruturação da aula andragógica foi desenvolvida no segundo momento de formação, (Quadro 02).

Quadro 02: Formação do Professor Formador - Segundo Momento

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

FONTE: Elaborado pelas autoras (UFPI/2017).

No momento da intervenção, a formadora/UFPI demonstrou os passos para elaboração de uma aula andragógica, enfatizando a importância do planejamento e do conteúdo a ser abordado em sala de aula, orientando que estes devem atender aos interesses dos jovens e adultos estudantes. Esses pressupostos nos remetem a orientação andragógica de valorização do processo que segundo Knowles, (2009, p. 122), deve “[...] se ocupar da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidades”

Outro aspecto que chamou a atenção de todos na formação foi à retenção da aprendizagem dos estudantes, pois conforme Bellan (2005, p. 34) “Uma pessoa guarda: 10% do que lê; 20% do que ouve; 30% do que vê; 50% do que vê e ouve; 70% do que discute com os outros; 90% do que diz na medida em que faz”. É com base nesse argumento que a autora apresenta o método andragógico, que gerou a estrutura

organizacional da aula andragógica e representa a estrutura da formação realizada com os professores/formadores/participantes representantes de cada município participante do curso.

A aula andragógica baseia-se no princípio de que o período máximo de concentração, ao assistir uma exposição teórica de um adulto é de sete minutos, daí porque se programou que os 60 minutos de uma hora-aula fossem divididos em seis períodos de sete minutos, sendo um reservado para introdução, um para conclusão e quatro para o desenvolvimento da aula, ou seja, para intervenção do professor com a concentração dos estudantes, podendo ser abordado questões teóricas, e 18 minutos destinados aos períodos de alternância, nos quais os estudantes estão em atividade, intercalando-as com os períodos de intervenções do professor, evitando-se, a dispersão da concentração (BELLAN, 2005).

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

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

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

A fala de Flor de Tamarindo denotou sua evolução na forma de compreender e se ver como participante desse processo, ilustrando a evolução no raciocínio, na organização das ideias, na percepção de seu processo de aprendizagem, pois ampliou sua visão ao se colocar na posição de estudante e ao refletir sobre suas necessidades de aprendizagem, considerando as dificuldades que o aprendiz adulto enfrenta na EJA. Frisou que a aprendizagem foi facilitada na medida em que foi associada à prática, ou seja, vivenciada nos momentos de alternância, dada as dificuldades do aprendiz - nesse caso específico, os participantes do curso. Fica visível, pois, o papel da experiência nesse processo, respaldada pela Andragogia e Teoria Experiencial.

Flor de Tamarindo descreveu que orientada por metodologia de exposição oral, deixa de ser protagonista na atuação do professor e abre espaço para o fazer do estudante, de forma coletiva, superando o modelo de ensino que foca no conteúdo e não no processo da aprendizagem, referenciando o papel do professor como facilitador da aprendizagem, utilizando estratégias diferenciadas de ensino, mediante as quais o estudante assume uma atitude ativa diante do conhecimento a ser apreendido (BELLAN, 2005).

No contexto da escola, os professores/colaboradores/cursistas, ao experienciarem a construção da aula andragógica, realizaram os seguintes registros sobre como se percebem aprendendo (QUADRO 03).

**Quadro 03:** Segundo Encontro Formativo - Registro Autoavaliativo dos Participantes

Nº/NPSEUD. FLOR DE:	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES COLABORADORES
01 Laranjeira	- Encontro proveitoso. O meu aprendizado foi satisfatório, porém básico. Pretendo praticar mais, fazendo uso da eficácia proposta pela Andragogia: aprender fazendo. Que venham os próximos!
02 Coqueiro	- A aula andragógica é interessante, algo novo. A exposição foi satisfatória, tornando favorável a retenção do conhecimento, precisando apenas de tempo e treino da técnica para que possa ser aplicada com segurança.
03 Muricizeiro	- O aprendizado é sempre bem-vindo. O conhecimento de algo novo, diferente, que venha a enriquecer nosso dia-a-dia seja no trabalho ou não, é realmente de grande valia. Essa aula foi instigante, desafiante, enriquecedora.
04 Pitombeira	- Encontro proveitoso, aprendemos a dividir o tempo da aula, a conquistar a atenção dos alunos e a utilização do Veritek no preparo de nossas aulas.
05 Serigueleira	- Foi satisfatória a aula sobre Andragogia, com esse processo podemos ver a possibilidade de interdisciplinaridade entre, arte e física, mostrar para os alunos que o processo ensino e aprendizagem requer a interatividade entre duas ou mais disciplinas e encontrei como relacionar arte com a física.
06 Mangueira	- O primeiro encontro foi satisfatório, aprendemos metodologias que poderemos aplicar nas nossas aulas na EJA, visando êxito no processo de aprendizagem. Além de aprender e aplicar a metodologia com o uso do Veritek, foram importantes as reflexões acerca da aula andragógica.
07 Aceroleira	- Foi positivo e satisfatório. Preencheu com um bom esclarecimento esta nova didática de conhecimento. Bom material e ótima oficina pedagógica.
08 Mangabeira	- O encontro foi satisfatório, foi mostrado que o ensino e a aprendizagem podem ser abordado de outras formas, utilizando uma outra didática: jogos com cartas ou Veritek. Foi possível absorver a mensagem que foi passada pelas mediadoras do curso. Para ficar mais forte o aprendizado é necessário um reforço e técnicas utilizadas no processo ensino e aprendizagem.

Fonte: Organizado pelas autoras (2017).

Observa-se no registro dos professores o entendimento acerca da importância de aprender praticando, como realçado por Flor de Laranjeira *“Pretendo praticar mais, fazendo uso da eficácia proposta pela Andragogia: aprender fazendo”*. Nessa afirmativa, os princípios andragógicos sobre o papel da experiência, se fazem presentes, pois “[...] a ênfase da educação de adultos está nas técnicas experiências – técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes como discussões em grupo, exercícios de simulação, atividades de resolução de problemas, [...] em vez de técnicas de transmissão” (KNOWLES, 2009, p. 73).

A aula andragógica é referenciada nos registros como desafiante, instigante e promotora da interdisciplinaridade, e estão presentes nas seguintes falas: *Essa aula foi instigante, desafiante, realmente enriquecedora; Foi bem satisfatório a aula sobre Andragogia, com esse processo podemos ver que poderemos interdisciplinar; [...] foram importantes as reflexões acerca da aula andragógica; [...] foi mostrado que o ensino e a aprendizagem podem ser abordado de outras formas; aprendemos a dividir o tempo da aula, a conquistar a atenção dos alunos.* (Flor de: Muricizeiro; Serigueleira; Mangueira; Mangabeira; Pitombeira).

Pode-se inferir que a proposta andragógica é reconhecidamente aceita como uma opção metodológica, como estratégia de ensino, por provocar a (re)construção da prática pedagógica do professor e de aprendizagem, além de facultar ao estudante a interação teoria e prática no momento da aula.

## 6 CONCLUSÃO

Tendo em vista os dados da realidade pesquisada, é conveniente considerar o professor, seu contexto de atuação, bem como os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como elementos norteadores para o alcance da qualidade do ensino ofertado na modalidade de EJA.

Ficou patente a necessidade formativa dos professores quanto ao aperfeiçoamento de sua prática em relação ao trabalho docente na EJA, motivando-os a buscar novos horizontes por meio da pesquisa, de modo que seja possível a transformação do fazer docente.

Tais caminhos levaram a fundamentar as bases teóricas e metodológicas desse percurso na Andragogia e na Teoria Experiencial de Kolb, por abordarem especificamente a aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

As constatações validaram que no desenvolvimento da formação, a proposta do método andragógico para estruturar a organização da aula andragógica, trouxe para os professores uma situação desafiadora, no sentido de utilizar uma diversidade de atividades em tempos específicos, de forma que o estudante não se desvincule do processo de aprendizagem.

Os momentos de prática vivenciados nas alternâncias de atividades foram apontados pelos participantes da pesquisa como facilitadores da aprendizagem, e reputados como momentos prazerosos, interativos e participativos. Com efeito, o protagonismo dos sujeitos na posição de estudante em seu processo de aprendizagem comprovam o aprender a aprender e o papel da experiência na construção do conhecimento.

Depreende-se que mudança da prática pedagógica finalmente aflora quando o professor sente a necessidade de mudança, tendo em vista suas dificuldades de aprendizagem a partir das exiguidades do estudante, reveladas por meio do diagnóstico, indo além, ou seja, o docente constrói as possibilidades de mudança a partir da construção de novas estratégias de ensino e as executa em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. — Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2015.

BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BELLAN, Z. S. **Andragogia em ação**: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP Editora, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, C. S. Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos: caminho para a reflexão prática?. In: RODRIGUES, R. L. (Org.). **A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

CUNHA, D. E. S. L. **Educação de Jovens e Adultos**: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica. (2012). 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

DeAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: Andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução: Adir Luiz Ferreira e Margarete

Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n.15, p.7-35, maio/ago 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

FINGER, M; ASÚN, J. M. **A educação de adultos numa encruzilhada**: aprender a nossa saída. Portugal: Porto Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. Disponível em: <[http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_do\\_Oprimido.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2007.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

KNOWLES, M. S. As raízes da Andragogia. In: KNOWLES, M. S.; III, E. F. H.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. **Experiential Learning**: Experience as the Source of Learning and Development. FT Press, 2014.

MORIN, E.; ROGER, E. C.; MOTTA R. **Educar na era Planetária**. São Paulo: 2. ed. Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2007.

MOURA, M. da G. C. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano, 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, I. B. de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Construção coletiva**: contribuições a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas, SP. Pontes, 2008.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. de C., GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. v.31 no.3 São Paulo Sept. / Dec. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: O formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista Belo Horizonte**. v. 31. n. 02. Abril-Junho 2015. p. 211-227.