

PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA FUNDAÇÃO TÉCNICO EDUCACIONAL SOUZA MARQUES (FTESM)

PERCEPTIONS OF PEDAGOGY STUDENTS ON THE YOUNG PEOPLE AND ADULTS EDUCATION PROJECT OF FUNDAÇÃO TÉCNICO EDUCACIONAL SOUZA MARQUES (FTESM)

PERCEPCIONES DE LOS LICENCIADOS DE PEDAGOGÍA SOBRE EL PROYECTO DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DE FUNDAÇÃO TÉCNICO EDUCACIONAL SOUZA MARQUES (FTESM)

Maria Veronica Rodrigues da Fonseca (Doutora em Educação)

Instituição: Docente - Fundação Técnico Educacional Souza Marques

Email: maria.fonseca@ftesm.edu.br

Viviane Bastos (Mestra em Educação)

Instituição: Docente - Fundação Técnico Educacional Souza Marques

Email: viviane.bastos@ftesm.edu.br

Bárbara Terra Nova (Mestra em Educação)

Instituição: Docente - Fundação Técnico Educacional Souza Marques

Email: barbara.goncalves@ftesm.edu.br

RESUMO

Este artigo original tem por objetivo geral analisar a percepção de licenciandos do Curso de Pedagogia, que participaram de um projeto de extensão no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido sob a coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa tem caráter qualitativo e foi desenvolvida a partir da análise de relatórios mensais produzidos pelos licenciandos que atuaram como monitores no projeto. No processo de análise, foram consideradas as seguintes categorias: planejamento educacional; relação entre teoria e prática; e metodologias didáticas para a EJA. Os dados encontrados permitiram compreender que os licenciandos do curso de Pedagogia construíram uma percepção sobre a prática pedagógica na EJA como envolta em responsabilidade social e política. As experiências vivenciadas no cotidiano escolar, por todos que integraram o projeto, permitiram a compreensão da realidade e linguagem dos educandos jovens e adultos, resultando na construção de um plano de trabalho coeso, sobre o qual se refletia constantemente, e que produziu aprendizagens significativas para todos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Relação Ensino-Pesquisa-Extensão. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This article aims to analyze the perception of undergraduate students taking the Pedagogy course who participated in an Extension Project in the field of Young People and Adults Education, developed under the coordination of the Pedagogy course in an institution of higher education located in the city of Rio de Janeiro. The research falls within the qualitative approach and data was generated from monthly reports produced by the students who acted as monitors in the Project. In the data analysis process, the following categories were considered: educational planning; the relationship between theory and practice; and didactic methodologies for the EJA. The data found indicated that the undergraduate students of the Pedagogy course built a perception of the pedagogical practice in the EJA as shrouded in social and political responsibility. The experiences lived daily at school by the members of the project contributed to an understanding of the reality and language of the young and adult learners, resulting in the construction of a cohesive work plan, about which the group reflected constantly and which produced meaningful learning for all.

Keywords: Young People and Adults Education. Teacher Education. Teaching-Research-Extension Relationship. Pedagogy Course.

RESUMEN

Este artículo original tiene por objetivo general analizar la percepción de graduando del Curso de Pedagogía, que participaron de un Proyecto de Extensión en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos, desarrollado bajo la coordinación del Curso de Licenciatura en Pedagogía en una Institución de Enseñanza Superior (IES) privada, ubicada en la ciudad de Rio de Janeiro. La investigación tiene carácter cualitativo y fue desarrollada a partir del análisis de informes mensuales producidos por los graduandos que actuaron como monitores en el Proyecto. En el proceso de análisis, se consideraron las siguientes categorías: planificación educativa; relación teoría y práctica; y metodologías didácticas para la EJA. Los datos encontrados permitieron comprender que los graduandos del curso de Pedagogía construyeron una percepción sobre la práctica pedagógica en la EJA como involucrada con la responsabilidad social y política. Las experiencias vividas en el cotidiano escolar, por todos los que integraron el Proyecto, permitieron la comprensión de la realidad y lenguaje de los educandos jóvenes y adultos, resultando en la construcción de un plan de trabajo cohesivo, sobre el cual se reflejaba constantemente, y que produjo aprendizajes significativos para todo el mundo.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Formación docente. Enseñanza Investigación Extensión. Curso de Pedagogía.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo geral analisar a percepção de licenciandos do Curso de Pedagogia que atuam em um projeto de extensão dedicado à Educação de Jovens e Adultos (Projeto EJA), desenvolvido no âmbito de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada (Fundação Técnico Educacional Souza Marques - FTESM), sob a coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Ele se

insere como produto de uma pesquisa mais ampla que visa construir estratégias de ensino específicas para a Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto EJA foi constituído como espaço que articula a prática de ensino e pesquisa da instituição, possuindo os seguintes objetivos específicos:

- a) possibilitar aos licenciandos do Curso de Pedagogia um ambiente institucional, com organização adequada, que favoreça o desenvolvimento de proposta pedagógica voltada para a educação de jovens e adultos;
- b) criar a oportunidade de pesquisar questões/problemas atinentes a EJA;
- c) oportunizar o desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; e
- d) utilizar métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem na EJA.

A pesquisa foi realizada tomando por base os relatos de experiências vivenciadas na prática pedagógica desencadeada, ao longo de dois anos letivos, no período compreendido entre os meses de março de 2016 a dezembro de 2017.

O estudo foi desenvolvido a partir dos dados que integraram os relatórios mensais elaborados pelos licenciandos do Curso de Pedagogia da instituição, que atuaram como monitores no Projeto EJA, sob a coordenação de professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Esses relatórios mensais, elaborados pelos licenciandos/monitores do Curso de Pedagogia, apresentaram os registros sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas conduzidas no âmbito do projeto e, também, suas percepções sobre o processo vivenciado por eles. Estas percepções foram analisadas a partir das seguintes categorias: planejamento educacional; relação teoria prática; e metodologias didáticas para a EJA e são apresentadas ao longo do texto, como evidências da experiência aqui relatada.

Cabe ressaltar que, considerando o fato de ainda serem poucas as iniciativas de Cursos de Licenciaturas que se dedicam à formação de docentes para atender às especificidades que envolvem os alunos jovens e adultos (MACHADO, 2008), a relevância da pesquisa está no fato de buscar registrar e publicizar o processo desencadeado em um Projeto de Extensão no Campo da Educação de Jovens e Adultos, que, após ser realizado por dez anos na instituição, foi redefinido em suas práticas e se consolidou como um espaço que tem contribuído para o aumento do índice de escolaridade de sujeitos pertencentes à comunidade em que a instituição

está inserida, em uma construção que fortalece o compromisso do ensino superior em produzir respostas para as complexas questões da sociedade.

Ao mesmo tempo, o Projeto EJA, ao ser atrelado mais diretamente à prática de iniciação científica dos licenciandos que participam de sua execução, associado à atividade de monitoria, possibilitou que os licenciandos, em formação inicial no Curso de Pedagogia, vivenciassem uma alternativa aos modelos de estágios obrigatórios vigentes, que se fundamentam apenas na observação do professor em serviço, vindo a se constituir como locus para a articulação ensino-pesquisa. Destaca-se, assim, sua importância por seu caráter dual, ao articular teoria e prática e contribuir para a formação específica de professores para a EJA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentam-se, nessa seção, considerações acerca da presente situação da EJA no país e da concepção construtivista em que se baseia a pesquisa em questão.

2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Resultando de um precário desenvolvimento calcado, principalmente, nas desigualdades socioeconômicas, ainda é presente, na realidade educacional brasileira, um índice preocupante de sujeitos, em idade escolar, que são forçados a interromper seu processo de escolarização em virtude de razões diversas, tais como necessidade de ingresso no mercado de trabalho, repetência, dificuldade de acesso à escola, dentre outras. Em consequência, conforme mostram os dados de levantamento de diferentes institutos de pesquisas¹, o Brasil possui grande número de brasileiros que não concluíram o ensino fundamental e índices ainda altos de brasileiros não alfabetizados ou considerados analfabetos funcionais.

Em face desta difícil realidade, Vóvio e Kleiman (2013) identificam que assume importância nos discursos nacionais e internacionais de diversas esferas públicas, o papel da Educação de Jovens e Adultos como um processo fundamental para que seja construído um projeto inclusivo e democrático de sociedade. Afinal, a escolarização, e mais especialmente a alfabetização, é condição basilar para acesso aos bens culturais construídos pela sociedade ao

1 Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do ano de 2017, produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), 7% dos brasileiros com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever no país. O total de analfabetos foi estimado em 11,5 milhões de pessoas e apresentou relação direta com a idade, aumentando à medida que a idade avançava até atingir 19,3% entre as pessoas de 60 anos ou mais. IBGE. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta de 2015**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 13 set. 2018.

longo do tempo histórico. As sociedades modernas são letradas. É nesta perspectiva que Paiva (1973, p.16) conceituou que “a educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários”.

Este conceito é materializado no texto do arcabouço legal da Educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96). O Art. 37 define que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Ressalta-se, ainda, no § 3º que este processo de escolarização deve ser preferencialmente articulado à educação profissional, reforçando-se, assim, a articulação entre a continuidade dos estudos e o mundo do trabalho. Trata-se de uma relação construída historicamente na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (ALMEIDA; CORSO, 2015).

A preocupação com a educação de jovens e adultos no Brasil é presente em nossas políticas educacionais a partir dos anos de 1940, quando se inicia a organização do sistema educacional brasileiro. Trata-se de um processo extremamente tardio em nossa história. E tal fato se refletiu em uma população com alto índice de analfabetismo. Nos anos de 1950, mais da metade da população não era alfabetizada. Foi neste contexto socio-histórico que

as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). (UNESCO, 2008, p.24)

Entretanto, somente após a abertura política, iniciada na segunda metade dos anos 1980, é que o processo de educação de jovens e adultos e, em especial, a questão da sua alfabetização assume novos rumos no país. Conforme afirma Haddad (2007, p.8), “a EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio acontecendo de maneira gradativa ao longo do século passado e atingindo sua plenitude na constituição de 1988”.

Nesse sentido, promover com sucesso a educação dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de escolarização durante os anos da infância e superar o analfabetismo são desafios que o Brasil ainda está distante de ter equacionado, e constituem temas que os governos e a sociedade devem enfrentar permanentemente (UNESCO, 2008, p. 21). Há que se

considerar, ainda, a questão do analfabetismo funcional, que se caracteriza pelo indivíduo que sabe ler e escrever seu nome e algumas palavras e frases, porém não tem a capacidade para compreender textos simples. Embora nas estatísticas essas pessoas sejam consideradas alfabetizadas, apresentam grave deficiência educacional, uma vez que elas não conseguem compreender textos simples, nem realizar operações matemáticas mais elaboradas. Ou seja, seu processo de alfabetização e letramento não foi eficiente. Conforme ressaltam Ribeiro, Vóvio e Moura (2002, p.52),

a questão não é mais apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o analfabetismo funcional, ou seja, com incapacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social.

Trata-se de uma questão que ainda requer soluções, como se pode evidenciar nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024) aprovado pela Lei Nº 13005 de 25 de junho de 2014, a seguir apresentadas:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

No entanto, não se pode deixar de considerar que para o sucesso do trabalho com Educação de Jovens e Adultos, é necessário fundamentar-se na perspectiva de que:

os saberes que o jovem e o adulto trazem para a sala de aula são inúmeros e imprescindíveis para o processo de formação [...] mesmo sem o devido processo de formação escolar, os sujeitos já percebem o mundo e apresentam um acúmulo de saberes a partir de ferramentas constituintes de sua natureza humana. (COUTINHO; CARLOS, 2014, p. 256)

É considerando as especificidades desta modalidade de educação que crescem os estudos sobre a prática de ensino nas turmas de EJA, que buscam ampliar os conhecimentos sobre o tema, abordando ainda o ensino de outras áreas disciplinares como Matemática, Ciências etc. (GOMES; GARCIA, 2014; SILVEIRA; ANJOS, 2013).

2.2 A CONDUÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Diferentes pesquisadores do campo da Educação de Jovens e Adultos têm chamado atenção para os cuidados especiais que devem nortear o trabalho docente na EJA. Conforme ressaltado por Machado (2008, p.165):

o descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem?

No Brasil, o pioneiro na organização de uma metodologia de ensino voltada especialmente para indivíduos jovens e adultos foi Paulo Freire. Ele dividiu seu método em fases. Inicialmente, o educador explora junto com o adulto a ser alfabetizado quais palavras e temas constituem parte do universo vocabular do grupo. Por meio de conversas informais, seleciona aproximadamente 20 palavras geradoras. Discute o significado daquela palavra naquele contexto e amplia para outros significados. Depois, o educador mostra como as sílabas formam as palavras e como essas mesmas sílabas podem ser usadas para formar outras palavras conhecidas. Durante esse processo, todos conversam sobre o poder das palavras, para que os falantes possam se apropriar delas também no registro escrito sem distanciamento, donos delas. Discutem, ‘além do abc’, a compreensão do mundo, inspirando uma postura pela liberdade.

Na sociedade do conhecimento de hoje, isso é muito mais verdadeiro, já que o ‘espaço escolar’ é muito maior do que a escola. Paulo Freire insistia na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento a ser socializado de forma ascendente. Para o ilustre educador,

alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. [...] Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p.72)

Esta concepção freiriana acerca do processo ensino-aprendizagem dos jovens e adultos pode ser analisada como possuindo caráter construtivista, articulando-se com a perspectiva de ensino contextualizada, interdisciplinar e significativa, cujos conceitos têm suas bases precursoras nos estudos formulados por Jean Piaget, Lev Vygotsky e, posteriormente, nas formulações teóricas de David Ausubel. Para esses autores, o sujeito constrói seu

conhecimento na interação com o meio tanto físico como social. Seus estudos trouxeram contribuições decisivas para a defesa de propostas didáticas baseadas nas peculiaridades das maneiras de aprender das pessoas. Conforme afirma Tavares (2004, p.56),

as pessoas constroem os seus conhecimentos, a partir de uma intenção deliberada de fazer articulações entre o que conhece e a nova informação que pretende absorver. Esse tipo de estruturação cognitiva se dá ao longo de toda a vida, através de uma sequência de eventos, única para cada pessoa, configurando-se, desse modo, como um processo idiossincrático. Atualmente, esse entendimento de como se constrói a estrutura cognitiva humana chama-se genericamente de construtivismo.

Jean Piaget fundou a epistemologia genética, focando compreender como se dá o desenvolvimento da inteligência humana, da capacidade de aprender do homem. “É essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder não só como os homens, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por que etapas eles conseguem fazer isso.” (PADUA, 2009, p. 22)

Lev S. Vygotsky frisou a necessidade de compreensão da zona de desenvolvimento proximal na construção e reconstrução do conhecimento, enquanto David. P. Ausubel enfatizou as condições de significatividade dos conteúdos culturais a serem trabalhados. Ambos autores se situam contra o associacionismo e o behaviorismo, negam que as aprendizagens possam ser reduzidas a associações mais ou menos complexas entre estímulos e respostas. A psicologia vigotskiana ressalta que as possibilidades de aprendizagem de cada pessoa mantêm uma estreita relação com o nível de desenvolvimento atingido. Uma educação que quiser entrar em contato com esses conceitos espontâneos e promover sua reconstrução têm de trabalhar com conteúdos culturais verdadeiramente relevantes, cujo significado possa ser facilmente compreendido pelos sujeitos que estão em processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe, ou seja, quando o que se está aprendendo pode estabelecer relação e integrar-se com outros conhecimentos prévios, já possuídos pelo indivíduo. Ao contrário, quando quem aprende encontra conteúdos quase sem sentido, ligados arbitrariamente entre si e difíceis de relacionar com os conhecimentos de sua atual estrutura cognitiva, o sujeito que aprende estabelece uma aprendizagem memorística. Esses conhecimentos são esquecidos com grande facilidade, não podem ser transferidos para outras situações nem utilizados para resolver problemas futuros. “Trata-se de uma teoria cognitivo-humanista em que o ser humano atua recorrendo a pensamentos, sentimentos e ações para dar significado às

experiências que vai vivendo” (VALADARES, 2011, p.53).

A construção de uma prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos não pode prescindir dessas concepções teóricas. Ao considerá-las, na formação dos docentes, se estará trabalhando, como defende Arroyo (2006, p.21), “o sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores”.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo aqui relatado trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter documental e que teve por objetivo geral analisar as percepções de licenciandos do Curso de Pedagogia que atuam em um projeto de extensão dedicado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido no âmbito de uma IES privada. Para tanto, foram analisados os relatórios mensais produzidos pelos licenciandos que atuaram como monitores no projeto. No processo de análise, foram consideradas as seguintes categorias: planejamento educacional, relação teoria prática e metodologias didáticas para a EJA.

Foram analisados os relatórios produzidos, ao longo dos meses de março de 2016 a dezembro de 2017, pelos licenciandos/monitores. A estas fontes documentais, foram, ainda, articulados dados colhidos diretamente da prática vivenciada no desenvolvimento do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Técnico Educacional Souza Marques - FTESM) e também os obtidos durante as reuniões realizadas semanalmente para elaboração do planejamento colaborativo das aulas do projeto.

Nessa perspectiva, o projeto foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação. A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional e que se constitui uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão e colaboração dos participantes. Elliot (1997, p.15 apud GOMES; GARCIA, 2014) aborda que essa metodologia possibilita a compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo uma modificação contínua em espirais de reflexão e ação, visando a diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação; proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

No contexto desta pesquisa, os licenciandos/monitores envolvidos no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Técnico Educacional Souza Marques - FTESM) são os sujeitos participantes que trazem suas percepções em um processo de reflexão e ação, em que se valorizam os conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento do processo pedagógico, com vistas ao seu constante aperfeiçoamento. Afinal, o projeto de extensão está diretamente associado à formação inicial desses licenciandos em pedagogia, futuros docentes da Educação Básica.

O campo de pesquisa foi constituído pelas aulas do Projeto EJA ministradas, ao longo de dois anos, em dois dias da semana, no período das 17 horas às 19 horas, e executadas conforme os planos de ensino elaborados pelos licenciandos/monitores sob a orientação dos professores/coordenadores do projeto. Além das aulas, semanalmente, eram conduzidas reuniões de orientação, planejamento e de pós-execução das aulas, para a realização de coleta, registros e análise dos dados identificados durante as aulas ministradas, com vistas ao fortalecimento de uma prática de pesquisa-ação que subsidiasse o aperfeiçoamento do curso ministrado. Possibilitava, ainda, aos licenciandos/monitores, uma formação que os levasse a se tornarem professores reflexivos, que refletissem sobre sua ação logo após o seu término, conforme a perspectiva teórica formulada no diálogo com os estudos de Donald Schön², que considera que a prática reflexiva envolve três processos básicos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O PROJETO EJA NA FUNDAÇÃO TÉCNICO EDUCACIONAL SOUZA MARQUES

Em 2016, ano em que completou dez anos, o projeto de Educação de Jovens Adultos da FTESM foi redefinido em suas práticas e passou a se constituir como espaço para a articulação entre ensino e pesquisa, especialmente por ser colocado como uma possibilidade de superação do modelo de estágios comumente praticado em que o licenciando apenas realiza a observação do professor em serviço. Para isso foi associado, mais diretamente, à

2 SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992; e SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

prática de iniciação científica (IC) dos licenciandos de pedagogia da instituição, sendo estabelecidos os seguintes objetivos específicos para serem desenvolvidos junto aos licenciandos/monitores:

- a) possibilitar aos licenciandos um ambiente institucional, com organização adequada, que favoreça o desenvolvimento de proposta pedagógica voltada para a educação de jovens e adultos;
- b) criar a oportunidade de pesquisar questões/problemas atinentes a EJA;
- c) oportunizar o desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- e
- d) utilizar métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem na EJA.

Para tanto, foi definido, pela equipe de professores coordenadores do projeto de Extensão, um Projeto Político Pedagógico (PPP) para o Curso de Educação de Jovens e Adultos. Este PPP foi elaborado em uma perspectiva de ensino contextualizada, interdisciplinar e significativa e de forma a possibilitar aos alunos buscar novos conhecimentos e enriquecer os que já possuísem, incluindo-os no meio social, cultural, econômico, político, formando, assim, cidadãos críticos e participativos.

O Projeto Político Pedagógico do curso foi organizado para ser executado ao longo de dois anos letivos. Ao final deste período, os alunos que demonstraram a aquisição dos saberes e o alcance dos objetivos especificados receberam certificados de conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental emitidos pelo colégio de Educação Básica, mantido pela fundação mantenedora da IES.

Nos anos letivos de 2016 e 2017, as atividades de ensino foram colocadas em prática a partir de Projetos de Trabalho³ que tiveram os seguintes temas centrais: "Identities", "Cidadania", "Diversidade Cultural Brasileira" e "Inclusão Digital". Inicialmente, as atividades pedagógicas buscaram proporcionar ao aluno o seu reconhecimento identitário, a partir do reconhecimento e escrita tanto de seu nome e de suas histórias de vida e como também sua posição como cidadãos brasileiros que possuem direitos e deveres. Nesse sentido, foram organizadas atividades pedagógicas em que os alunos foram levados a refletir sobre sua condição enquanto sujeitos de sua história, sendo assim inseridos mais ativamente na

³ A orientação metodológica desenvolvida foi inspirada nos Projetos de Trabalho na perspectiva difundida por Fernando Hernandes (1998).

sociedade letrada da qual fazem parte. Afinal, como nos ensina Paulo Freire, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2011).

No ano de 2016, a turma foi composta por 17 discentes matriculadas, todas mulheres com idade entre 30 e 80 anos, trabalhadoras domésticas, do lar ou autônomas, com renda familiar mínima. Em 2017, o corpo discente aumentou com o ingresso de seis alunos, dentre eles dois homens. Foi observada a evasão de apenas uma aluna (taxa inferior a 1% do total da turma) que não deu continuidade ao curso em 2017, pois ficou desempregada e sem condições de arcar com a ida às aulas duas vezes por semana.

A partir da avaliação diagnóstica realizada, identificou-se que a turma era bastante heterogênea. Metade do grupo era formada por discentes que não dominavam a habilidade de leitura e da escrita, dentre as quais algumas eram analfabetas funcionais⁴, enquanto a outra metade, apesar de dominar a habilidade de leitura e escrita, necessitava dar continuidade a seu processo de escolarização fundamental.

Esta característica do corpo discente fez com que o projeto pedagógico do curso fosse organizado em dois ciclos: um denominado 'avançado', constituído por alunas que já leem com razoável desenvoltura e interpretam textos, possuindo, ainda, conhecimentos básicos das quatro operações matemáticas; e o segundo ciclo denominado de 'letramento', composto por discentes que se encontram na fase silábico-alfabética, percebendo a necessidade de mais uma letra para a maioria das sílabas, e leem frases simples. Os demais alunos encontravam-se na fase silábica, atribuindo uma letra a cada sílaba da palavra, sejam vogais, sejam consoantes; dentre esses alguns conseguiam ler palavras simples.

Essa organização procurou, ainda, favorecer o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada e ao mesmo tempo individualizada. Afinal, as aprendizagens ocorrem de formas variadas. Assim, os licenciandos/monitores podiam exercitar a identificação das características individuais dos alunos e buscar estratégias de ensino apropriadas a cada um deles. Afinal, como argumenta Moura (2015, p.5), turmas de EJA muito cheias dificultam o trabalho docente.

As aulas foram ministradas por oito licenciandos do curso de pedagogia, alunos de diferentes períodos do curso (que participavam do projeto na categoria de Monitoria, Estágio ou Iniciação Científica - IC), coordenados por três professoras do curso.

4 Trecho extraído de relatório final produzido pelos licenciandos, ao final do 2º semestre letivo de 2016.

Ao longo dos anos letivos de 2016 e 2017, os monitores/licenciandos que atuaram no Projeto EJA FTESM elaboraram relatórios sobre as experiências vivenciadas no dia a dia. Por meio da observação, da interação no ambiente escolar e do aporte metodológico da pesquisa-ação foram reunidos dados que nos permitiram compreender a realidade investigada, de modo ativo e interativo, os quais são analisados e comentados a seguir.

4.2 O PROJETO EJA DA FUNDAÇÃO TÉCNICO EDUCACIONAL SOUZA MARQUES NA PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS/MONITORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Conforme analisam Buffon e Oliveira (2013, p.2), tendo em vista as características peculiares da modalidade de ensino, o processo de planejamento e execução das aulas na EJA torna-se um grande desafio ao professor, a fim de considerar as características, interesses, condições de vida e de trabalho dos discentes. Esta especificidade do processo pedagógico desafiador desencadeado na EJA pode ser caracterizada na seguinte percepção:

[...] foi um trabalho desafiante. A proposta foi realizar o trabalho com temas relacionados ao projeto identidade onde as atividades elaboradas deveriam estar voltadas para realidade do grupo: aquelas que sabiam ler e escrever e aquelas que estavam em vários níveis do processo⁵.

Nesse sentido, semanalmente, foram realizadas reuniões de orientação e planejamento colaborativo, como um instrumento teórico-prático, entre os monitores/licenciandos e os professores coordenadores do projeto, com vistas à realização de coleta, registros e análise dos dados identificados durante as atividades desenvolvidas ao longo das aulas ministradas, reflexão com vistas ao fortalecimento de uma prática de pesquisa-ação que contribuísse para as reflexões dos discentes do Curso de Pedagogia, acerca das possibilidades de organização da EJA no Brasil, a partir de uma realidade específica. Com isso, exercitou-se, com os licenciandos, uma prática de ensino que contribui para sua inserção em um contexto formativo profissional que reforça a necessária relação entre teoria e prática, de forma reflexiva. Conforme estudo de Kenneth Zeichner (2010, p. 482-485),

No modelo, historicamente, dominante da “aplicação da teoria” na formação inicial de professores nos Estados Unidos, supõe-se que os professores em formação devam aprender as teorias na universidade para, depois, ir às escolas e praticar ou aplicar o que foi aprendido no espaço acadêmico. De maneira alternativa, em alguns modelos de antecipação de entrada de professores em formação na escola, em que há muito

5 Trecho extraído de relatório final produzido pelos licenciandos, ao final do 2º semestre letivo de 2016.

pouco trabalho de curso antes que os candidatos assumam total responsabilidade por uma sala de aula, supõe-se que o que a maior parte dos professores principiantes precisa aprender sobre o ensino pode ser aprendida no exercício da função, na prática mesmo [...] os professores precisam aprender deve ser aprendido na e a partir da prática, ao invés de na preparação para a prática.

Pode-se evidenciar que no Projeto EJA da FTESM, esse objetivo é alcançado, conforme refletido nas falas a seguir descritas:

Durante esse período pudemos vivenciar um pouco da realidade das salas de aulas da EJA, além de poder pôr em prática parte das teorias por nós estudadas ao longo do curso, tanto no período de observação, quanto da construção dos planejamentos e na aula propriamente dita.⁶

Estagiando na EJA, pude perceber aspectos de grande relevância para minha formação enquanto pedagogo em formação, pois esse é mais um campo de atuação que poderei desenvolver minhas práticas.⁷

Podemos evidenciar, ainda, que este propósito educacional tem surtido efeito na aprendizagem dos licenciandos, quando analisamos a seguinte fala de uma monitora:

Durante o período das aulas, nós podemos vivenciar um pouco da realidade deles [dos alunos da EJA] e eles um pouco da nossa, e é partir daí que o nosso papel de pedagogos entra em ação porque passamos por períodos de observações e aprendizagem, construção de conhecimento e de planejamentos⁸.

A perspectiva de correlação entre teoria e prática ampara-se em Tardif (2000), que defende que

[...] o conhecimento profissional exige uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não apenas compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p. 20)

Outro aspecto que fundamenta o projeto pedagógico da EJA é a concepção de que a educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural, intertranscultural e ecológica, e a escola estendeu-se para outros espaços externos. Hoje se pensa em rede, se pesquisa em rede, trabalha-se em rede, sem hierarquias, transpondo as paredes e mesas da sala de aula.

6 Trecho extraído de relatório final produzido pelos licenciandos, ao final do 2º semestre letivo de 2016.

7 Trecho extraído de relatório final produzido pelos licenciandos, ao final do 1º semestre letivo de 2017.

8 Trecho extraído de relatório final produzido pelos licenciandos, ao final do 2º semestre letivo de 2016.

Pressupõe-se em na execução do projeto o quanto é importante que haja articulação entre educação e vida como motor do processo educacional.

Afinal, "a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito" (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.58), no qual se inserem diferentes processos formativos, visando à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário, e a várias atividades culturais. Os novos espaços da formação (mídia, rádio, TV, vídeos, Internet, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, espaço familiar) alargaram a noção de escola e de sala de aula.

Conforme já explicitado neste texto, o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa foi a abordagem freiriana para a educação popular de jovens e adultos, trabalhando o conceito de letramento, entendendo que "os indivíduos não escolarizados e/ou pouco escolarizados sobrevivem em sociedades letradas, tendo em vista que eles desenvolvem estratégias para lidar com a escrita, ainda que não o façam de maneira convencional" (BARBOSA, 2015, p. 145). Pode-se evidenciar, a seguir, como esta percepção é concebida por um licenciando/monitor:

Freire nos diz que aprender a ler e escrever são atos de educação que devem estar comprometidos com a libertação dos homens, e da mesma forma percebo nossos discentes/monitores agregando novos conhecimentos no espaço da EJA e se comprometendo com uma educação de qualidade⁹.

No caso das turmas dos anos letivos 2016 e 2017, as atividades desenvolvidas se pautaram nessa perspectiva pedagógica e filosófica, a qual requer, conforme apontado por Barreto (1986, p.18), a compreensão de que:

O educando tem conhecimentos que não podem ser esquecidos no ato de aprender; O conhecimento forma-se na relação com a realidade; Conhece-se o desconhecido a partir do já conhecido; O já conhecido do adulto está centrado em sua própria realidade; Não há educação sem conteúdos; [...] O conhecimento do adulto não deve esgotar-se no conhecimento da própria realidade; Educadores e educandos possuem saberes diferentes; e a diferença de saber entre educando e educador permite a troca ou diálogo. [...]

Ressalta-se que, no âmbito do Projeto FTESM, a concepção de que o conhecimento a ser aprendido deve estar conectado com a realidade possibilitou, ainda, como aspecto positivo na formação dos licenciandos que atuam no projeto, a constante reflexão e discussão sobre a sua própria atuação e sobre a realidade do adulto que está sendo educado. Reflexão esta que

⁹ Trecho extraído do depoimento de um professor orientador do Projeto FTESM.

se concretizava, principalmente, durante a seleção e elaboração dos materiais didáticos utilizados nas aulas.

Esta forma de organização do trabalho está condizente com a concepção de que "a formação de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino" (MACEDO, 2010, p. 12). Nessa mesma direção, Arroyo (2006, p. 27) propõe que:

os educadores e as educadoras da EJA não dominem a teoria pedagógica que está aí, que foi construída a partir da infância, vista como in-fans, sem pensamentos, sem interrogações. Mas que o educador da EJA construa uma teoria pedagógica contrária, teorizando sobre os processos de formação de quem já pensa, já tem voz e questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços. Insisto que essa seria uma tarefa desafiante para um projeto de formação de educadores para a EJA.

Tal concepção pode ser percebida no relato de uma monitora/licencianda do curso, quando afirma que "a alfabetização de jovens e adultos é totalmente complexa, eles que são tão independentes e ao mesmo tempo dependente de você"¹⁰. E também na seguinte percepção:

Meu tempo na EJA foi de aprendizagem, pois aprendi a trabalhar com pessoas adultas, seus temperamentos, diferentes pontos de vista e a planejar atividades para adultos o que é bem diferente do que eu faço no dia a dia que é trabalhar com educação infantil. Pude aprender com os alunos (as) através de suas experiências de vida e das suas forças de vontade. O fato de ter aprendido bastante com eles me fez viver uma ótima experiência¹¹.

Os dados analisados contribuem para ratificar a concepção de Freire (2011) sobre o ato de ensinar, que se constitui somente caso o ato de aprender seja precedido ou seja concomitante ao ato de aprender o conteúdo, ou o objeto cognoscível, com que o educador se torna também produtor do conhecimento que lhe foi ensinado. Afinal, os licenciando/monitores, educadores em formação inicial, puderam vivenciar no âmbito do Projeto EJA FTESM um processo em que também a eles foram submetidas situações de aprendizagem sobre a prática da docência na EJA. E assim, construíram juntos o conhecimento, superando os desafios colocados ao longo da trajetória.

¹⁰ Trecho extraído de relatório final produzido pelos licenciandos, ao final do 2º semestre letivo de 2016.

¹¹ Trecho extraído de relatório final produzido pelos licenciandos, ao final do 2º semestre letivo de 2017.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo buscou trazer a público o percurso percorrido, ao longo de dois anos, por professores e licenciandos que atuaram em um projeto de extensão voltado para a Educação de Jovens e Adultos, focando, especialmente, na análise das percepções desses licenciandos que atuaram como monitores no Projeto EJA FTESM. Os dados encontrados permitiram entender que os licenciandos do curso de Pedagogia construíram uma percepção sobre a prática pedagógica na EJA, como envolta em responsabilidade social e política. O projeto EJA possibilitou, aos licenciandos do Curso de Pedagogia, a compreensão da história de vida dos alunos da EJA como fator primordial para o sucesso das práticas pedagógicas desencadeadas.

Dentro do modelo da pesquisa-ação, a realidade foi diagnosticada; a partir desse diagnóstico, foram definidas estratégias que, após serem executadas e avaliadas, foram reformuladas com vistas à construção de melhorias no processo de ensino aprendizagem desencadeado. As experiências vivenciadas no cotidiano escolar, por todos que integram o Projeto, permitiram a compreensão da realidade e linguagem dos educandos jovens e adultos, resultando na construção de um plano de trabalho coeso, sobre o qual se refletia constantemente, e que produziu aprendizagens mais significativas para todos. Dentre essas aprendizagens, foram destacadas, neste texto, aquelas construídas e que se materializaram nas percepções expressas pelos monitores/licenciandos que atuaram no Projeto.

Entretanto, novos desafios se apresentam para o terceiro ano de condução do projeto, que teve continuidade em 2018. Dentre estes desafios, está a elaboração de materiais didáticos adequados e que se constituam como desafiadores e incentivadores para os discentes da EJA. Outro aspecto importante é como lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizagens e criar uma diversidade de estratégias de ensino que sejam eficazes para turmas multisseriadas, em que os discentes se encontram em níveis de aprendizagens muito díspares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Angela M. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE, 7. Anais... Curitiba, PUCPR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2018.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. Alfabetização de jovens e adultos. Qual autoestima? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n.60, p.143-165, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0143.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BARRETO, J. C. **Educação na visão de Paulo Freire**. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1986.

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências**. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BUFFON, Patrícia; OLIVEIRA, Marcia M. D. O ensino de ciências na educação de jovens e adultos: o olhar dos discentes sobre as estratégias de ensino e a importância de estudar ciências. SEMINÁRIO DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO: desafios da EJA na contemporaneidade. **Anais...** Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

COUTINHO, Raissa; CARLOS, Erenildo. Currículo, Charge e EJA: conexões discursivas. **Educação em foco**, Ano 17, n. 24, p. 255-275, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/419/424>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p.59-77, nov. 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GOMES, André Taschetto; GARCIA, Isabel Krey. Aprendizagem significativa na EJA: uma análise da evolução conceitual a partir de uma intervenção didática com a temática energia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.19(2), p. 289-321, 2014. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/81/56>>. Acesso em: 31 out. 2018.

HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos da educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Ação Educativa/FAFESP, 2007.

HERNANDES, Fernando. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACEDO, Sandra Nogueira. **Formação de professores e a educação de jovens e adultos: uma reflexão da realidade na Escola Municipal Estelita de Araújo Crespo**. 2010. Disponível em: <<http://bd.centro.iff.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/145/Texto.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA - Uma perspectiva de mudança **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

MOURA, Kátia Regina C. **A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades**. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, 2009. Disponível em: <<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74473316/A%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

SILVEIRA, Denise Nascimento; ANJOS, Rosalina Vieira dos. Aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos: as possibilidades da modelagem matemática. **CIBEM**, 7, Montevideu, 2013. Disponível em <<https://semur.edu.uy/cibem.org/7/actas/pdfs/1014.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TAVARES, Romero. Aprendizagem Significativa. **Conceitos**, Jul./2003-Jun./2004. Disponível em: <<http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/2004AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática**. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

VALADARES, Jorge. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista/ Meaningful Learning Review**, v.1(1), p. 36-57, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e Alfabetização de pessoas jovens e adultas: Um balanço da produção científica. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n.90, p.177–196, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ceedes/v333n90/a02v33n90.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2015.

ZEICHNER, Kenneth. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 9 jan. 2018.